

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ELISA NOVASKI CORDEIRO**

**FOCO NA FORMA NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL POR FALANTES  
BRASILEIROS ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA**

**CURITIBA  
2013**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ata quingentésima nonagésima quinta, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **ELISA NOVASKI CORDEIRO**. No dia dezoito de abril de dois mil e treze, às quatorze horas e trinta minutos, na sala 1005B, 10.º andar, no Edifício Dom Pedro I, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **TERUMI KOTO BONNET VILLALBA**, Presidente, **CIBELE KRAUSE LEMKE** e **FRANCISCO CARLOS FOGAÇA**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada: “FOCO NA FORMA NA AULA DE ESPANHOL PARA FALANTES BRASILEIROS ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA”, apresentada por **ELISA NOVASKI CORDEIRO**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos Examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora **TERUMI KOTO BONNET VILLALBA** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia dezoito de abril de dois mil e treze.

XX

  
Dr.ª Terumi Koto Bonnet Villalba

  
Dr.ª Cibele Krause Lemke

  
Dr. Francisco Carlos Fogaça

  
Elisa Novaski Cordeiro



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

## PARECER

Defesa de dissertação da mestranda ELISA NOVASKI CORDEIRO para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados TERUMI KOTO BONNET VILLALBA, CIBELE KRAUSE LEMKE e FRANCISCO CARLOS FOGAÇA arguiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“FOCO NA FORMA NA AULA DE ESPANHOL PARA FALANTES BRASILEIROS ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
TERUMI KOTO BONNET VILLALBA		APROVADA
CIBELE KRAUSE LEMKE		APROVADA
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA		APROVADA

Curitiba, 18 de abril de 2013

Prof. Dr. Luis Gonçales Bueno de Camargo  
Coordenador

ELISA NOVASKI CORDEIRO

FOCO NA FORMA NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL POR FALANTES  
BRASILEIROS ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Terumi Koto Bonnet Villalba.

CURITIBA  
2013

## RESUMO

Este trabalho busca verificar a eficácia da união entre aprendizagem colaborativa e Foco na Forma (FonF), neste caso, tratando-se do aprendizado de espanhol por brasileiros. A motivação para este estudo surgiu a partir da dificuldade encontrada frequentemente por alunos brasileiros que buscam aprender a língua espanhola. Observa-se, através de outros estudos citados ao longo do trabalho, que esta dificuldade aparece mais comumente em estágios mais avançados do aprendizado. Isso se deve, talvez, à proximidade entre as duas línguas envolvidas, materna e estrangeira. Tal proximidade tende a gerar nos alunos brasileiros a falsa impressão de que aprender essa língua estrangeira é mais fácil e que não exige tanto esforço. Outro ponto motivador para tal dificuldade de progressão nos alunos também pode residir no fato de compreender-se a abordagem comunicativa como uma metodologia que tem como base principal a compreensão do significado, não importando muito a qualidade da produção do aluno. O resultado desse impasse é que, muitas vezes, o aluno produz uma mistura de português e espanhol e acredita estar falando espanhol. Como as línguas são muito próximas, pode parecer que qualquer tentativa de fala pode levar à produção correta da língua alvo.

Propõe-se como uma maneira de evitar esse acontecimento, um cuidado maior com a forma na hora do aprendizado da língua. Porém, esse cuidado não significa o estudo da gramática de modo tradicional apenas, recorrendo aos já conhecidos exercícios estruturais de preencher lacunas ou exercícios de tradução. Pretende-se que os alunos apreendam a gramática de modo a compreendê-la como essencial para a formação de significado na língua alvo, visando a evitar mal entendidos e um conhecimento superficial da LE. Busca-se, portanto, um estudo da forma de modo aliado ao significado: uma vez que os alunos buscam construir o sentido do que querem expressar na LE, eles são capazes de selecionar, testar e refletir sobre a eficácia das formas que estão utilizando.

Ao longo do trabalho, buscou-se verificar como esse processo pode ser desenvolvido através da aprendizagem colaborativa, a qual prevê um trabalho mais autônomo por parte do aluno, que se posiciona de maneira mais ativa

durante todo o processo. Por meio das atividades desenvolvidas nesse tipo de aprendizagem, o aluno é levado a refletir sobre as formas que utiliza e ao mesmo tempo auxiliar o seu colega ou ser auxiliado por ele. Acontece desta maneira, um intercâmbio de informações que leva ao crescimento de todos os alunos envolvidos naquele grupo de estudos, seja uma dupla ou um grupo com mais alunos.

Buscamos atender o nosso objetivo verificando a eficácia de alguns exercícios baseados na aprendizagem colaborativa e realizados entre duas duplas de alunas de um centro de línguas de uma universidade federal. Pudemos constatar como a busca pela construção do sentido levou às alunas a refletir sobre as formas que estavam utilizando, de modo que a gramática era estudada por elas de modo vivo, uma vez que era impulsionada pela produção do significado. Da mesma forma, pôde-se perceber como uma prestava auxílio à outra e de que modo o intercâmbio de conhecimentos serviu como alicerce para o avanço de ambas.

**Palavras-chave:** Ensino de línguas estrangeiras, Ensino de espanhol para brasileiros, Foco na forma, Aprendizagem colaborativa.

## ABSTRACT

This work aims to verify the effectiveness of the union between collaborative learning and Focus on Form (hereinafter FonF), in this case, in the case of learning Spanish by Brazilians. The motivation for this study arose from the difficulty often found by Brazilian students seeking to learn Spanish. It is observed by other studies cited throughout the paper, this difficulty appears most commonly in the later stages of learning. This is due perhaps to the proximity between the two languages involved, maternal and foreign (henceforth LM and LE respectively). Such proximity tends to cause Brazilian students the false impression that learning this foreign language is easier and does not require much effort. Another motivator for such difficulty progression in students may also lie in the fact to understand the communicative approach (hereafter AC) as a methodology that is based mainly on understanding the meaning, no matter much the production quality of the student. The result of this impasse is that, often, the student produces a mixture of Portuguese and Spanish and is believed to be speaking Spanish. How languages are very close, it may seem that any attempt to talk can lead to the correct production of the target language.

It is proposed as a way to avoid this happening, greater care with the form at the time of learning the language. However, this care does not mean the study of grammar in the traditional way only, using the already known structural exercises to fill gaps or translation exercises. It is intended that students seize the grammar in order to understand it as essential for the formation of meaning in the target language in order to avoid misunderstandings and a smattering of LE. The aim is, therefore, a study of the way in order to ally meaning: as students seek to build a sense of want to express in LE, they are able to select, test, and reflect on the effectiveness of the ways they are using.

Throughout the work, we tried to see how this process can be developed through collaborative learning, which provides a more autonomous by the student, which is positioned in a more active during the entire process. Through the activities of this type of learning, the student is led to reflect on ways to use while assisting your colleague or be helped by it. It happens this way, an

exchange of information that leads to the growth of all students involved in that study group, either a double or a group with more students.

We seek to meet our objective of verifying the effectiveness of some exercises based on collaborative learning and performed between two pairs of students from a language center of a federal university. We observed how the search for meaning construction led the students to reflect on how they were using, so that the grammar was studied by them so alive as it was driven by the production of meaning. Likewise, it could be seen as an aid to other paid and how the exchange of knowledge served as a foundation for the advancement of both.

**Keywords:** Foreign language teaching, Teaching Spanish to Brazilians, Focus on form, Collaborative Learning.



*Dedico este trabalho a toda minha família, em especial a minha mãe, Dinaci, minha grande amiga e companheira, a meu marido, Marildo, com quem tenho uma relação de parceria e cumplicidade e à minha pequena filha, Alice, que enche nossas vidas de alegria.*

*Deixo também uma homenagem a uma das melhores professoras que já tive, que é também uma das melhores pessoas que já conheci e, com quem tive o privilégio de encontrar-me, a Professora Terumi. Ela que dedicou sua vida ao estudo e ao ensino, sem nunca fazer do seu título e do seu conhecimento motivos para enaltecer-se e fazer-se superior. Sempre esteve presente e pronta para ajudar, sem qualquer outra motivação que não fosse o próprio ato de ajudar alguém que precisa. Hoje, ela já não está mais entre nós, mas, com certeza, deixou um grande legado e exemplo de trabalho e dedicação.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus, minha força e vontade interior. À minha família sempre presente me apoiando.

À minha orientadora, professora Terumi Koto Bonnet Villalba por todo o apoio, acompanhamento, paciência e incansável boa vontade.

Ao professor Francisco Carlos Fogaça, que tanto através de suas aulas, como de sua ajuda na realização deste trabalho, tornaram possível o meu entendimento em vários pontos que, para mim, pareciam confusos.

Também às professoras Deise Cristina de Lima Picanço e Cibele Krause-Lemke, que se prontificaram a auxiliar no processo de aperfeiçoamento do trabalho.

À professora Clarissa Menezes Jordão, que sempre se mostrou solícita e pronta para me auxiliar.

À professora Miriam Sester Retorta, que me mostrou o caminho das pedras para começar este projeto, que nunca se negou a ajudar e por quem tenho muita admiração.

A todos os professores que passaram por minha vida, desde os primeiros anos de minha escolarização e que, de forma direta ou indireta, ajudaram-me a percorrer este caminho.

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*

Paulo Freire

*O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquentada e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.*

João Guimarães Rosa

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I: Aprender espanhol é fácil (?).....</b>	<b>20</b>
1.1 Interlândia .....	21
1.2 A fossilização e o erro.....	23
<b>CAPÍTULO II: O trabalho com a forma na abordagem comunicativa .....</b>	<b>39</b>
2.1. Abordagem comunicativa .....	41
2.2. Foco na forma .....	51
<b>CAPÍTULO III: A aprendizagem colaborativa e a abordagem comunicativa com foco na forma .....</b>	<b>58</b>
3.1. Zona de desenvolvimento proximal e andaime/andaime .....	58
3.2. O papel da interação no processo e a consequente construção do diálogo colaborativo .....	63
3.3. A aprendizagem colaborativa e ensino de LE.....	66
<b>CAPÍTULO IV: Metodologia .....</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO V: Análise de dados.....</b>	<b>78</b>
5.1. Dados dos questionários .....	78
5.2. Análise das transcrições das gravações.....	89
5.3. Feedback das alunas .....	102
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>105</b>
<b>Referências .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>125</b>

## **Introdução**

O objetivo principal desta pesquisa é verificar se a aprendizagem colaborativa, inserida em um contexto de abordagem comunicativa pode facilitar o trabalho com o foco na forma (Focus on Form, conhecido como FonF). A motivação para este estudo surgiu da observação em minha prática docente: os aprendizes brasileiros de língua espanhola não encontram muitas dificuldades no início do curso, pois conseguem dar conta de suas necessidades comunicativas mais imediatas, não encontrando muitos obstáculos para entender a língua alvo. Claro que tal fato se deve à proximidade de ambas as línguas. Contudo, percebe-se que ao longo do tempo, surge uma dificuldade cada vez maior em progredir na língua estrangeira e, ironicamente, esta dificuldade se deve muito também a esta mesma proximidade. Isto porque é difícil para o falante brasileiro distinguir as diferenças entre sua língua materna e a língua estrangeira (doravante LM e LE) e, na maioria dos casos, as duas se misturam e o aluno não consegue produzir a língua alvo com a qualidade esperada.

Uma das causas observadas para tal fenômeno pode residir em uma compreensão parcial da abordagem comunicativa (doravante AC), que tem o enfoque no significado, que ora deixa de lado questões formais, ora aborda a gramática através de exercícios estruturais somente. O fato é que, muitas vezes, temos a ansiedade de promover durante as aulas momentos que suscitem a comunicação sem nos importarmos muito com a qualidade desta comunicação. Esse é o ponto onde reside o problema: um enfoque diferenciado na forma poderia auxiliar os alunos a perceberem onde as duas línguas diferem. Este enfoque diferenciado é o FonF que, neste trabalho, é promovido através da aprendizagem colaborativa.

Há estudos na comunidade científica sobre diversos temas relacionados à pesquisa desenvolvida ao longo deste trabalho, como é o caso das pesquisas canadenses realizadas por Merrill Swain e Sharon Lapkin, que tratam da aquisição de línguas mediada pelo diálogo colaborativo (SWAIN, 2000), do trabalho com a reflexão linguística através do FonF (SWAIN, 2003), da

importância da interação no processo de aprendizagem (SWAIN e LAPKIN, 1998) e do FonF explorado através do diálogo colaborativo (SWAIN e LAPKIN, 2001). Lima e Costa (2010) relacionam estudos canadenses sobre este mesmo tema com o contexto brasileiro. Vidal (2007) fala da importância de se aplicar o foco na forma sob uma perspectiva sociocultural, relacionando conceitos trazidos por Merrill Swain sobre o tema. Igualmente Villalba (2008; 2009) traz à tona a importância de se explorar o FonF durante as atividades baseadas na aprendizagem colaborativa. Villalba trata desse tema direcionado a aprendizes brasileiros de espanhol, enquanto Vidal trata de alunos aprendizes de inglês. Salinas (2005) destaca as razões pelas quais o ensino de espanhol para brasileiros deve levar em conta os aspectos formais. Pinto (2010) explicita as razões que justificam o FonF por meio da AC. Por outro lado, Rodrigues (2009) se propõe a explicar por que muitas vezes a abordagem comunicativa é mal entendida como metodologia que enfoca unicamente o significado e não a forma.

As últimas décadas foram inundadas com tentativas de encontrar maneiras de facilitar o aprendizado de uma LE, o que levou ao abandono ou ampliação de metodologias ou abordagens, sempre com o intuito de facilitar o aprendizado (SCHNEIDER, 2010). Cada nova abordagem trazia consigo a ideia de que o caminho perfeito foi encontrado e não haveria mais problemas, mas logo as dificuldades decorrentes da concepção de língua, do modo de entender o aprendizado, da unilateralidade das abordagens ou de outros fatores faziam ruir as esperanças de perfeição (LEFFA, 1988). Isso porque, segundo Schneider (2010), nenhuma teoria consegue abranger perfeitamente todas as nuances do processo de ensino de línguas, uma vez que cada uma delas cobre parte da língua e necessita de teorias secundárias para complementá-la.

Neste trabalho, leva-se em conta a AC e são levantados alguns pontos relevantes sobre ela. Tenta-se levantar, de forma resumida, os fatos que motivaram o seu surgimento e parte da sua evolução, visto que essa abordagem ainda está viva no meio didático de ensino de LE, assim não há definições totalmente formalizadas ou fechadas, o que traz algumas variações dentro do modelo (SILVA, 2008). Este processo é natural, uma vez que a

história da abordagem comunicativa ainda está sendo construída, na medida em que se percebem os pontos fortes e fracos e se tenta encontrar os melhores caminhos, sempre objetivando o sucesso do aprendiz e o afinamento da teoria.

Podem-se definir algumas características dessa abordagem que ocupa grande espaço no universo do ensino de línguas. Mattos e Valerio (2010, p. 136) dizem que o seu surgimento representou um modo revolucionário de aprendizado, pois a partir dela a “língua não mais seria vista como uma estrutura, mas como um meio de se criar significados”. O processo de aprendizagem, portanto, implicaria “não no conhecimento de regras gramaticais, mas na capacidade de se fazer uso destas regras com propriedade e eficiência para determinados fins comunicativos”. Essas mesmas características ainda são mantidas, visto que a AC tem o objetivo principal de desenvolver no aprendiz a competência comunicativa, definida por Hymes como a habilidade de usar o conhecimento linguístico para se comunicar (OLIVEIRA, 2007). Segundo o autor, Hymes não se limita ao conhecimento de regras gramaticais, que permitem ao falante receber e produzir sentenças possíveis gramaticalmente falando, mas destaca a importância de se conhecer também as regras de uso, sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis.

Neste trabalho, acredita-se na eficácia da AC aliada a uma visão sociocultural, o que implica em um entendimento do sujeito como um ser inserido dentro de uma comunidade que não só o influencia, mas tem relação direta com a construção da sua identidade, cuja formação está atrelada aos processos de interação (ENCARNAÇÃO, 2007). Na teoria sociocultural, baseada nos estudos de Vygotsky, tudo se faz pela interação. Graças a ela, definimo-nos no mundo e nos posicionamos. A aprendizagem passa impreterivelmente pelos processos de interação que auxiliam na formação de zonas de desenvolvimento proximal, cuja principal função é efetivar a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991; OLIVEIRA, 2000, entre outros). O processo de educar, portanto, acontece em um ambiente mediado, no qual as relações estabelecidas a partir da interação acontecem entre sujeitos definidos histórico e socialmente (LOUREIRO, 2004

em ENCARNAÇÃO, 2007). As consequências desse processo determinam a maneira como compreendemos e assimilamos novos conceitos.

Na união da AC com a teoria sociocultural, opta-se pela aprendizagem colaborativa, cujos preceitos teóricos estão alocados na teoria sociocultural, mas que também tocam na AC, uma vez que se opta por atividades resultantes da interação social e se supõe que o conhecimento se constrói a partir de diálogos colaborativos, nos quais significados são negociados e apreendidos (LIMA e COSTA, 2010). Segundo as autoras, esse tipo de atividade possibilita a co-construção de conhecimentos através de processos mediados de aprendizagem, nos quais os diálogos acontecem de maneira natural e os participantes têm a chance de interagir e participar de um processo que garante uma rede de comunicação que possibilita a variação de diferentes tipos de discurso.

A aprendizagem colaborativa se apresenta também como uma maneira de desenvolver o FonF, cujo objetivo é o ensino de LE focado no significado, com possíveis incursões na forma, conforme a necessidade dos aprendizes (PINTO, 2010). Através do diálogo colaborativo realizado durante a realização das atividades em grupo as questões formais vão aparecendo entre os alunos, que através de auxílio mútuo, testam e comprovam ou descartam suas construções linguísticas (LIMA e COSTA, 2010).

O ensino pensado somente no significado, decorrente de variadas compreensões da AC, leva a problemas no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes (VILLALBA, 2008; 2009; RODRIGUES, 2009). No caso do espanhol ensinado a falantes brasileiros, pode haver maior incidência de problemas, dados os episódios de transferência linguística causada pela proximidade das duas línguas que resulta em facilidade ao princípio da aprendizagem e dificuldade em progredir na fluência da língua – tanto oral como escrita (ALCARAZ, 2005). É fundamental, pois, ensinar a LE dentro de uma AC, que leve em conta possíveis incursões em questões formais quando necessário, de forma implícita ou explícita (SPADA, 1997), de acordo com a percepção do docente em relação às dificuldades que o seu grupo de alunos possa apresentar (PINTO, 2010).



Sob essas perspectivas, embasam-se o objetivo principal e os objetos secundários desta pesquisa. O objetivo principal, como já pontuado, é verificar se a aprendizagem colaborativa pode facilitar o trabalho com o FonF dentro da abordagem comunicativa. Para tanto, estabelecemos também como objetivos secundários constatar 1) se as atividades baseadas na aprendizagem colaborativa favorecem o enfoque nas formas linguísticas de modo conjunto com a construção do sentido; 2) se a aprendizagem colaborativa possibilita a reflexão e conscientização linguística dos alunos previstas pelo FonF; 3) se ao tentarem se expressar verbalmente, as formas que serviriam de hipóteses contribuiriam para a formação de oportunidades de aprendizagem, o que neste trabalho só se evidenciaria na qualidade da interação e, por fim 4) como os alunos se posicionam frente ao estudo da forma, se lhes parece importante e se esse estudo lhes parece servir como apoio na progressão de sua aprendizagem.

O primeiro objetivo está de acordo com a visão de gramática desenvolvida ao longo do trabalho. Acreditamos que a gramática é mais do que uma lista de regras, ela é quem possibilita a formação do sentido. Portanto, forma e uso precisam estar imbricados e entendidos de modo conjunto e não fragmentado.

O segundo objetivo se justifica pelo fato de acreditarmos que a reflexão e conscientização das formas linguísticas propicia um enfoque na forma de modo muito mais ativo para o aluno, auxiliando-o a compreender o funcionamento da língua em situações reais de uso. Ao pensar sobre a LE com o objetivo de se criar significados nessa língua, a necessidade de se buscar a forma apropriada surge pela necessidade de se gerar o sentido pretendido. Assim sendo, consegue-se estudar forma e sentido de modo conjunto, entendendo que os dois fazem parte de um mesmo todo.

O terceiro objetivo parte do pressuposto de que o tipo de atividade proposto neste trabalho é capaz de promover a geração de testagem de hipóteses, proveniente das tentativas de preencher as lacunas linguísticas formadas pelo desejo que os alunos sentem em dar sua opinião na realização do exercício. Queremos observar se essa testagem representa um campo frutífero o surgimento de oportunidades de aprendizagem oriundas das zonas

de desenvolvimento proximal formadas graças ao trabalho conjunto na resolução dos exercícios: ao testar uma hipótese, o aluno conta com o auxílio do colega para resolver o impasse, e esse auxílio prestado geraria um avanço na aprendizagem de ambos.

O quarto objetivo procura perceber qual é a impressão que os alunos têm diante da importância de se estudar aspectos formais da língua. Parece-nos interessante verificar se o enfoque formal representa, na concepção desses aprendizes, um meio de auxílio em seu avanço linguístico.

O presente trabalho se organiza em cinco capítulos, os três primeiros fazem parte da fundamentação teórica, o quarto explicita a metodologia aplicada para realização do estudo e o quinto e último apresenta a análise dos dados coletados.

Dos capítulos da fundamentação teórica, o primeiro tenta explicitar porque, muitas vezes, a língua espanhola é vista como “fácil” por brasileiros e como esta ideia pode dificultar ou até mesmo inviabilizar a aprendizagem. São definidos nesse capítulo alguns conceitos importantes que ajudam a explicar tal fenômeno, que são os conceitos de interlíngua, fossilização e erro.

O segundo capítulo trata de situar o FonF dentro da AC. Para tanto, faz-se um rápido percurso sobre o surgimento da AC e as consequências de sua compreensão equivocada. Apresenta-se também a definição do FonF e suas principais características, bem como a viabilidade de aplicá-lo dentro de um contexto de AC.

O terceiro capítulo relaciona a aprendizagem colaborativa, a AC e o FonF. Nesse capítulo são definidos importantes conceitos que servem de base para a compreensão da aprendizagem colaborativa, que são a zona de desenvolvimento proximal e o andamento. É também justificada a importância da interação e a formação do diálogo colaborativo. Por fim, faz-se um fechamento da fundamentação teórica, no qual nos posicionamos a favor da junção da aprendizagem colaborativa e do ensino de LE.

No capítulo da metodologia, explicam-se todas as questões de ordem metodológica, bem como o perfil dos envolvidos na pesquisa e os recursos utilizados na coleta de dados.

O quinto capítulo se divide em três partes: a primeira trata da análise dos questionários, que corresponde a um dos objetivos traçados e ao delineamento do perfil dos envolvidos; a segunda apresenta a análise das transcrições das gravações, com o objetivo de relacionar os dados coletados com a fundamentação teórica e, por fim, o feedback das alunas visa a elucidar suas impressões sobre a atividade.

As considerações finais apresentam nossa visão ao final do processo. Diante de todos os pontos levantados e dos dados coletados, expomos o resultado da presente pesquisa e nosso ponto de vista favorável à abordagem aqui proposta. Levantam-se também alguns itens que foram por nós considerados como limitações, assim como são apontadas possíveis investigações futuras que partam dos pressupostos aqui levantados.

## **CAPÍTULO I: Aprender espanhol é fácil (?)**

Neste capítulo, começaremos com a definição de transferência e interferência da LM para a LE no ensino de línguas e suas possíveis consequências na produção dos aprendizes, principalmente tratando-se de aprendizes brasileiros de língua espanhola. A partir daí, definiremos o que acreditamos ser a interlíngua no processo de ensino e aprendizagem e o decorrente fenômeno de fossilização, levando em conta o posicionamento de diferentes autores sobre tal assunto.

Tendo em vista o surgimento da fossilização na interlíngua dos aprendizes, apresentaremos definições de diferentes tipos de erro, bem como, um pequeno histórico da compreensão de erros no ensino de LE ao longo do tempo. Para tanto, elencaremos diferentes perspectivas teóricas sobre tal tema: a concepção do erro na análise contrastiva, na análise de erros, no FonF e na teoria sociocultural. Em seguida, tentaremos destacar o papel da correção de erros e sua importância para a progressão do aluno.

Ainda sobre a questão dos erros, pontuaremos um problema encontrado na produção de muitos aprendizes: a persistência de erros já sinalizados e corrigidos. Descreveremos alguns conceitos vygotskyanos: internalização e apropriação a fim de tentar justificar essa ocorrência. Para tanto, faremos uma pequena explanação do conceito vygotskyano de desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem. Por fim, abordaremos a não equivalência entre o surgimento de erros e a dificuldade de determinado conteúdo vinculado a esse erro.

Henriques (2005, p. 147) afirma que a LM, “exerce uma forte influência na produção do aprendiz na língua alvo” tanto no processo de aprendizagem como na aquisição<sup>1</sup>. Alvarez (2002) chama esta influência de transferência, que pode ser negativa ou positiva. Positiva quando a transferência resulta em acertos e negativa quando resulta em erros, sendo chamada também, neste

---

<sup>1</sup> Faço esta diferenciação levando em conta a definição proposta no trabalho de Henriques, 2005, no qual aprendizagem se dá através de instrução formal, enquanto que a aquisição se dá pelo processo de imersão na língua alvo.

caso, de interferência. Ainda de acordo com a autora, a transferência acontece quando há semelhança de estruturas (em qualquer nível, seja semântico, lexical, fonológico ou sintático) entre LM e a LE. Tal ideia já havia sido lançada por Kellerman (1978). Segundo ele, a ocorrência da transferência da LM à LE é ativada pela percepção do falante sobre a distância entre as línguas implicadas. Ou seja: quanto maior a proximidade interlinguística percebida, maior seria a influência da LM sobre a LE.

Assim, no estudo de espanhol por falantes brasileiros a transferência é muito comum dada a proximidade entre as línguas. Essa proximidade se torna tão forte a ponto de essas línguas serem consideradas (quase) variantes dialetais uma da outra (ODLIN, 1989). Um dos problemas é que, na maioria dos casos, o resultado dessa semelhança é a crença natural que os aprendizes desenvolvem de que aprender espanhol é uma tarefa simples e que não exige muito esforço.

De fato, a proximidade entre ambas as línguas pode representar um elemento facilitador para a resolução de problemas de comunicação em um primeiro momento, contudo ela também pode causar uma dificuldade posterior em aperfeiçoar seu nível de língua (ALCARAZ, 2005). Esse panorama também é definido por Salinas (2005): os aprendizes têm um avanço inicial rápido, porém apresentam dificuldades em aperfeiçoar seu nível de língua devido à forte interferência da LM, o português. A interferência, de acordo com Salinas (2005), faz com que o aprendiz fale uma mistura de português com espanhol, acreditando que está falando a língua alvo, o que acarreta problemas de fossilização na interlíngua já no início da aprendizagem.

Para seguir esta discussão é fundamental definir estes dois termos: interlíngua e fossilização, já que eles são peças chave para entender os problemas da transferência entre o português e espanhol para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

## **1.1 Interlíngua**

Para entender a interlíngua, é necessário levar em conta que os aprendizes já possuem um “sistema linguístico que se encontra potencialmente disponível como um fator de aquisição da nova língua” (FREITAS, 2007, p. 19). Porém, apesar disto, há uma diferença entre o que eles recebem da LE e o que eles produzem nessa língua. Freitas (2007) define essa produção como diferente da LM e da LE, localizando-se em um ponto intermediário entre ambas. Este sistema em construção é a interlíngua.

Para defini-la, Alvarez (2002, p. 3) cita vários estudos e extrai algumas considerações importantes, entre elas, a de que a interlíngua “se apresenta desde o início da aprendizagem, quando o aluno tenta expressar significados na LE”, sendo o seu funcionamento como o de um sistema de testagem de hipóteses, que leva o aprendiz a criar um repertório de conhecimentos baseados em sua LM. Esse sistema também pode ser visto como uma competência comunicativa, caracterizada pela variabilidade num caminho com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações.

Fernández (2007) resume a interlíngua como uma etapa obrigatória na aprendizagem de uma LE. Ela é um sistema interiorizado que evolui, tornando-se cada vez mais complexo. É um sistema diferente da língua materna e da língua alvo embora se apresente como uma mistura das duas. Possui duas características contraditórias: a sistematicidade e a variabilidade. É sistemática no sentido de que, como em toda língua, pode-se encontrar nela um conjunto de regras de caráter linguístico e sociolinguístico que são, em parte, coincidentes com a língua-alvo e em parte não. É variável pelo fato de que, em cada estágio, as produções dos alunos obedecem a mecanismos e hipóteses sistemáticos, só que essa sistematicidade é variável, porque as hipóteses vão sendo reestruturadas. (ALVAREZ, 2002, p. 3)

A interlíngua é um processo transitório, cuja função é de auxiliar o aluno no processo criativo da construção da nova língua. Porém, Weinreich (1953) antecipava em seus estudos que uma vez que aspectos da interlíngua perdem seu caráter transitório e se tornam permanentes, surge a fossilização de determinadas estruturas.

## 1.2 A fossilização e o erro

Durão (2004) define a fossilização como a manutenção de determinados elementos da interlíngua que prejudicam a progressão esperada do aprendiz na LE. Nakuma (1998) diz que ela é criada pela identificação entre LM e LE, resultando no julgamento do aluno de que uma forma é idêntica à outra. Não se tratam, portanto, de formas adquiridas de maneira errônea, mas são formas não adquiridas, que são preenchidas pelas formas que o aprendiz tem a sua disposição na LM. O autor explicita que a combinação das duas línguas por parte do aprendiz pode ser negativa ou positiva, dependendo da formação de erro ou não por parte do falante. Ele observa que as causas que levam ao surgimento da fossilização são individuais, uma vez que dependem do processo de aprendizagem de cada pessoa, deste modo, não podemos generalizá-las.

Percegon (2005) traça um histórico passando por vários estudos que tratam do tema fossilização. A autora aponta como problemático o fato de não haver muita literatura sobre o assunto, uma vez que, segundo ela, há muita descrição, mas poucas explicações sobre esse tipo de fenômeno. Esse dado tem a ver com a quantidade de tempo necessária para se verificar um real episódio de fossilização. De acordo com a autora, seriam necessárias evidências longitudinais para classificar os sujeitos como “fossilizados” e “não-fossilizados”. A autora sugere um tempo de observação de mais de cinco anos para identificar uma forma fossilizada realmente. Para explicar este fato ela diferencia a fossilização da estabilização:

A fossilização geralmente denota a recorrência, durante o desempenho da L2, de uma forma que não é somente desviada da forma correta da língua em estudo, mas também “inalterável/imutável”, não importando o grau de exposição ao qual o aprendiz se encontra, mesmo sendo ele falante fluente da L2. Esse fenômeno é distinto da “estabilização”, que é um estágio no sistema de interlíngua do aprendiz que precede a fossilização e é caracterizada por todos os fatores desta última, exceto por seu caráter imutável. Em outras palavras, enquanto uma forma desviada estabilizada pode ainda ser corrigível, uma forma fossilizada, não. (PERCEGONA, 2005, p. 8)

Segundo Percegon (2005), Nemser entende que o falante não nativo não usará o mesmo mecanismo que o falante nativo para comunicar-se naquela LE, ou seja, o falante não nativo sempre usará um sistema intermediário, que será a interlíngua. Esta interlíngua se torna permanente, portanto fossilizada, uma vez que ela é, na verdade, um desvio do sistema linguístico estudado. Selinker, segundo a autora, entende que o fenômeno acontece independente da idade do aprendiz, bem como da quantidade de insumo recebido por ele. Assim, fossilização é compreendida como:

(...) um cessar permanente do aprendizado da IL antes de o aprendiz ter adquirido as normas em todos os níveis de estrutura linguística e em todos os domínios de discurso apesar da capacidade, oportunidade e motivação positivas do aprendiz em aprender e se aculturar na sociedade alvo. (PERCEGONA, 2005, p. 11).

A autora indica Vigil e Oller como defensores da ideia de que a fossilização é resultado de *feedback* positivo e negativo; deste modo, a fossilização pode ser encontrada em formas corretas e incorretas. Estes autores, de acordo com Percegon (2005), apresentam uma postura behaviorista, uma vez que acreditam que a aprendizagem é fruto de um processo de estímulo-resposta.

Uma das explicações dadas por Corder (1981) à fossilização é a de que, uma vez que o aprendiz consiga comunicar-se com os falantes da língua alvo ele tende, de maneira consciente ou inconsciente, a deixar de aperfeiçoar seu nível linguístico, o que causa a fossilização de determinadas estruturas. Isto explicaria o fato de que falantes brasileiros têm facilidade inicial no processo de aprendizagem da língua espanhola e dificuldade ao longo do processo. Por esse motivo, Alcaraz (2005, p. 195) define a questão da proximidade como “vantagem inicial, desvantagem a médio e longo prazo”.

Sobre a relação entre a LM e a LE, Percegon (2005) afirma que a fossilização nem sempre resulta somente de episódios de transferência de estruturas da LM para a LE. Brown (1994) corrobora esta ideia ao fazer o mesmo tipo de afirmação, mas sugere que uma vez que o indivíduo tenha fluência em sua língua nativa, a transferência certamente ocorrerá, como é o caso do aparecimento de erros como: “*the book of Jack*” no lugar de “*Jack’s*”



*book*” apontado pelo autor na produção dos aprendizes. Encontramos um caso similar no espanhol na produção de estruturas com o verbo *gustar*, com a produção de sentenças como “*Yo gusto de café*” no lugar de “*me gusta el café*” ou o uso de infinitivo pessoal para denotar futuro, como: “*cuando llegamos, conversamos*” no lugar de “*cuando lleguemos, conversamos*”. Frigo (2006, p. 8) explica esta interferência como decorrente da similaridade entre as línguas, pois o aluno acaba “identificando elementos semelhantes e passa a agir estrategicamente, não notando que há diferenças, considerando tudo igual e fazendo uma ‘colagem’ da LM para a LE”.

Como podemos observar, portanto, não há um consenso entre esses estudos em relação à definição da fossilização. Alguns veem o fenômeno como irreversível e outros não apresentam uma postura tão radical. Não é objetivo deste trabalho estabelecer uma definição como verdadeira, pois além de impossível, tal postura fugiria dos objetivos propostos por esta pesquisa. Porém, valemo-nos de algumas das observações pontuadas por Nakuma (1998), que vê a fossilização como um fenômeno presente no aprendizado de LE, gerado pela tentativa de produção dos alunos, usando como referência sua própria LM. Não se deve deixar de levar em conta, no entanto, que se trata de um acontecimento individual que não admite generalizações, pois depende de fatores idiossincráticos de cada indivíduo.

O mesmo autor relaciona as formas fossilizadas com o processo de esquiva, ou seja, o aluno de forma intencional, escolhe não usar determinada forma, para garantir a comunicação mediante à paráfrase. Percegon (2005) complementa essa ideia ao afirmar que, no processo de esquiva, o aprendiz pode ser levado a evitar a produção de determinados sons, palavras ou estruturas específicas para não revelar sua dificuldade em dito ponto. Essa característica pode ser resultado de fatores psicológicos como personalidade, ansiedade, insegurança e medo de correr riscos.

A interferência, portanto, pode ser causadora de alguns tipos de erros pontuais, como observamos nos exemplos anteriores. Porém, é importante definir que esses erros não são entendidos como problemas na aprendizagem. O erro, pois, é compreendido neste trabalho segundo o apresentado em Castanheira (2007) que o define como toda transgressão involuntária da

“norma” estabelecida em uma determinada comunidade. Entendendo-se por esta norma, não somente o que os gramáticos tradicionais entendem por correto e incorreto no sentido da instrução formal, mas o que aquela comunidade aceita como gramatical e agramatical em seus parâmetros linguísticos. Há frases, por exemplo, que um falante brasileiro nunca diria, mesmo nunca tendo sido escolarizado, por saber que aquilo não faria nenhum sentido. Há determinados erros que só um falante não nativo cometeria, o que se deve ao fato explicado por Durão (2004) que diz que um falante nativo pode fixar o valor correto de um parâmetro de sua LM porque os princípios inatos que dirigem o processo de aquisição norteiam suas hipóteses – é a chamada intuição, não presente nos falantes não nativos.

De acordo com Castanheira (2007), do ponto de vista didático, a valoração e discussão do erro são passos obrigatórios para a aprendizagem. Graças a eles, o aprendiz perde o medo de errar e não o trata como infração grave, o que poderia levar à frustração. Barth (1987) já defendia a ideia de que o erro pode ser considerado uma ferramenta construtiva do labor intelectual e precisa ser compreendido como um modo de localizar e nivelar o desenvolvimento do conhecimento. Compartilhando da mesma noção, Simões (2007, p. 1) afirma que os erros “refletem a tentativa do aprendiz de fazer uso da língua que está aprendendo”.

A mesma autora cita alguns estudos para expor diferentes tipos de concepção de erro. Entre eles temos a distinção de Corder (1967) de dois tipos diferentes de “falhas”: *mistakes* e *errors*<sup>2</sup>. O *mistake* é resultado de um lapso eventual, é suscetível a falantes nativos de uma língua ou não nativos e não tem a ver com o domínio do indivíduo sobre aquela língua, já que é assistemático e não é causado por desconhecimento de regras da língua. O *error*, por sua vez, é causado pelo desconhecimento de regras que regem o funcionamento da língua, é sistemático e reflete o conhecimento que o indivíduo tem da língua até aquele momento.

Simões (2007) também cita Edge (1989)<sup>3</sup> para classificar três outras categorias entendidas por este autor como tipos de erros: *slips*, *errors* e

<sup>2</sup> Como estes termos não têm tradução para o português, manteve-se o original.

<sup>3</sup> EDGE, J. **Mistakes and Correction**. London: Longman, 1989. 70p.

*attempts*<sup>4</sup>. *Slips* são aqueles erros autocorrigíveis pelo próprio aluno, uma vez que são consequência de descuidos ocasionais. Por outro lado, se o aprendiz comete um *error*, ele não é capaz de corrigi-lo sozinho, ou seja, ele carece de auxílio de alguém mais capacitado para entender o erro. E por fim, se o aluno comete um erro durante a comunicação devido a um conteúdo não ensinado pelo professor, temos um *attempt*. Há um problema, porém, em definir o que já foi ensinado pelo professor e o que foi realmente entendido pelo aluno. Desta forma o próprio Edge concorda que estas definições podem apresentar-se demasiado teóricas.

Richards (1974; 1985)<sup>5</sup> em Simões (2007) define outros dois tipos de erros: *intralingual errors* e *development errors*, este último traduzido como erros evolucionários ou de desenvolvimento. Os primeiros são aqueles originados da aprendizagem incompleta, ou da incapacidade de aprender as condições sob as quais uma regra é aplicável. O segundo tipo é resultado das hipóteses do próprio aprendiz, tendo como base sua pouca experiência na LE. Segundo Ellis (1990) em Simões (2007) este tipo de erro específico é fruto da construção de regras pelo aprendiz, regras estas independentes tanto da LE como da LM. Richards (1985)<sup>6</sup> em Simões (2007) ainda cita duas outras espécies de erros: globais e locais. Os locais se tratam de pequenos desvios linguísticos dentro do enunciado que não prejudicam o sentido integral da sentença, o que não causa problemas de compreensão. Já um erro global é resultado de uso equivocado de um elemento importante dentro da sentença que acarreta em problemas na compreensão do enunciado.

Tendo em vista a natureza deste trabalho (preocupação com questões relativas ao aprendizado de LE), consideram-se aqui como relevantes aqueles erros que, de acordo com as definições teóricas citadas acima, resultam em problemas de compreensão da mensagem, que decorrem de uso indevido de estruturas que não foram apreendidas/internalizadas pelo aprendiz e que podem acarretar em episódios de fossilização sem a correção adequada, uma

---

<sup>4</sup> Como estes termos não têm tradução para o português, manteve-se o original.

<sup>5</sup> Referências não localizadas.

<sup>6</sup> Referências não localizadas.

vez que são repetidas sem o devido trabalho de conscientização linguística que se necessita nesses casos<sup>7</sup>.

Durão (2004) entende esse tipo de erro, no processo da interlíngua, como parte constituinte do desenvolvimento. Da mesma forma, Simões (2007, p. 3) caracteriza o erro como importante e ressalta a observação do autor abaixo:

Corder (1967) afirma que os erros cometidos por aprendizes de LE/L2 são significativos de três maneiras. São importantes para o professor, pois informam a ele o progresso feito pelo aluno e o quanto ainda necessita aprender, dão evidências ao pesquisador sobre o processo de aquisição e aprendizagem de língua, ainda, quais estratégias e procedimentos o aprendiz usa para ativar esse processo. Esse autor ressalta como o aspecto mais importante o fato de cometer erros ser um mecanismo de aprendizagem. Cometendo erros, o aprendiz testa suas hipóteses sobre a LA – língua alvo –, assim como uma criança o faz ao adquirir a língua materna.

O aprendizado de uma LE é um processo criativo, baseado em hipóteses inteligentes, que dependem de um raciocínio lógico e sistemático. Por essa razão, o erro deixa de ser encarado como um problema, mas passa a ser visto como um indicativo do que pode ser melhorado e dos passos a serem tomados a partir de então (SIMÕES, 2007).

Durão (2004) explica que uma das diferenças entre as análises contrastiva e a de erros em relação à interlíngua se refere ao tratamento dos erros. Na primeira, os erros devem ser eliminados e na segunda os erros são vistos como dificuldades ao progresso da língua alvo. Na interlíngua, porém, os erros não só fazem parte do processo de aprendizado como determinam o nível de domínio dos estudantes.

Freudenberger e Lima (2006) fazem um percurso pela história em relação à compreensão do erro no ensino de LE. As autoras passam pela concepção da Análise Contrastiva que buscava prever quais erros os estudantes cometeriam em determinadas fases de seu aprendizado, baseando-

---

<sup>7</sup> Não podemos perder de vista, porém, que o processo de fossilização, como definiu Nakuma (1998), deve ser encarado como individual, resultante da combinação de diferentes fatores, que dependem, principalmente do(s) indivíduo(s) inserido(s) no processo. Não há, portanto, como generalizar, levando em conta que cada caso é um caso e precisa ser tratado de modo diferenciado. Tal fato nos leva a crer que não existe uma receita pronta para evitar a fossilização ou o aparecimento de erros. Cabe à sensibilidade do professor definir como melhor agir em determinada situação.

se em sua trajetória pela LM. Porém houve problemas nessa concepção: nem sempre os erros previstos ocorriam, enquanto havia ocorrência de muitos erros que seriam vistos como fáceis ou não problemáticos por esse tipo de análise. Além disso, os “erros” típicos cometidos por crianças não estavam presentes na fala de adultos. Segundo as autoras, esses e outros fatores ajudaram a causar descrédito desse tipo de compreensão de ensino de LE, uma vez que seu embasamento estava na teoria behaviorista, que também sofreu descrédito. Nessa teoria, a língua era entendida como formação de hábitos. Porém, vendo que tal ideia não se sustentava, surgiram novas concepções que entendiam a língua não como formação de hábitos, mas como “construção criativa de regras mentais”.

A partir dessa nova visão, segundo as mesmas autoras, percebeu-se a necessidade de observar a língua específica produzida pelo aprendiz visando a compreender quais seriam essas regras produzidas pelo falante. Daí surge a Análise de Erros na década de 1960, cujo objetivo era identificar as consequências dos erros produzidos pelos aprendizes. Graças a tentativas bem sucedidas, em um primeiro momento, de se ensinar a LE de maneira “natural” sem exposição de regras ou estruturas, concluiu-se que o melhor era, ao contrário do que acontecia na Análise Contrastiva, não corrigir os erros nunca, pois a correção acarretaria prejuízos ao aprendiz. Trata-se, portanto, de uma nova visão da correção de erros: antes eles deveriam ser evitados e corrigidos imediatamente, uma vez que poderiam causar a formação de hábitos inadequados em relação à LE; a visão de então era a de que a correção não deveria acontecer e que os alunos deveriam conhecer as regras por dedução graças a um *input* rico e constante.

De acordo com Freudenberger e Lima (2006), Krashen foi um grande defensor dessa última versão, que foi aceita por várias escolas de idiomas, que adotaram um “método natural” para o ensino de LE. Porém, apesar do desenvolvimento considerável dos aprendizes através desse método, ainda havia problemas de comunicação e fluência, principalmente tratando-se da correção linguística. Então, sentiu-se falta de um trabalho mais estruturado em relação à reflexão linguística integrada a um contexto comunicativo de ensino e aprendizagem e que esse trabalho voltado à forma poderia auxiliar na

superação dessas falhas. Freudenberger e Lima (2006) afirmam que daí surge o movimento que ficou conhecido como Foco na Forma – FonF<sup>8</sup>.

De acordo com a concepção do FonF, a correção de erros tem espaço dentro do contexto de aprendizagem de LE. Lyster, Lightbown e Spada (1999) caracterizam a correção como pragmaticamente praticável, potencialmente eficaz e, em alguns casos, necessária. Assim, não devemos voltar à concepção da Análise de Erros ou Análise Contrastiva, isto é, os erros não devem ser tratados como graves infrações que devem ser evitadas a todo momento, tampouco devem ser desprezados e ignorados; pelo contrário, passam a ser entendidos como parte do processo de aprendizagem como objeto de reflexão metalinguística. Nesse sentido, Simões (2007) matiza que a correção excessiva pode desestimular e desencorajar os alunos, mas que a falta de correção pode resultar em ansiedade por parte dos aprendizes, que sentem a necessidade de reparar suas “falhas” depois de suas produções orais ou escritas. Em outras palavras: os erros dos aprendizes são naturais ao próprio processo de aprendizado, mas o indivíduo precisa se dar conta de que está errando e, através da reflexão da forma da LE, entender o erro e corrigi-lo. A falta de correção tende a ocasionar episódios de fossilização, que podem interferir negativamente na progressão do aprendiz.

Na perspectiva da teoria sociocultural<sup>9</sup>, a função da correção de erros na sala de aula é “permitir que os aprendizes saibam os critérios particulares pelos quais seu desempenho está sendo avaliado e comparem suas ações a tais critérios” (FREUDENBERGER e LIMA, 2006, p. 126). De acordo com as autoras, a correção de erros na aula de LE representa uma atividade social de participação conjunta e negociações significativas entre professor e alunos. Da mesma forma, Simões (2007, p. 4) afirma que a falta de *feedback* adequado dado ao aluno pode dificultar ou até mesmo inviabilizar a aquisição da LE pelo aprendiz, já que a correção é essencial para ajuda-lo “a preservar os atributos essenciais das novas formas linguísticas apresentadas a ele”.

---

<sup>8</sup> Este termo será melhor definido posteriormente, mas pode ser resumido como um modo de se ensinar a LE que busca despertar uma reflexão linguística no aprendiz, a fim de causar uma conscientização em relação às regras que regem o funcionamento da LE, visando ao aperfeiçoamento do seu nível de língua.

<sup>9</sup> Teoria baseada nos estudos de Lev Vygotsky. Esta teoria embasa os conceitos da Aprendizagem Colaborativa, que é um dos pontos principais deste trabalho e será discutida com mais detalhes a seguir.

Tendo em vista que esta relação entre professor, que corrige, e aluno, que comete os erros, pode acarretar uma visão de superioridade do professor sobre o aluno, como aquele que já tem o domínio da LE e aquele que o almeja. É fundamental, antes de tudo, ter o cuidado de não simplesmente corrigir, mas saber como fazê-lo, visto que a eficácia da correção dependerá de tal relação (FREUDENBERGER e LIMA, 2006), sempre levando em conta que cada aluno tem um perfil diferente, portanto estilos de aprendizagem diferentes, o que implica em estratégias diferenciadas de correção, dependendo de cada indivíduo. Zanella (1994) também fala da importância de como estabelecer essa relação – aluno e professor – porém, ela se vale da situação do adulto em relação à criança. No entanto, entende-se que a observação da autora cabe igualmente no caso da relação entre adultos, uma vez que ela define que professor e aprendiz devem realizar uma comunicação adequada, “que viabilize a troca de opiniões e a construção partilhada de conhecimento” (ZANELA, 1994, p. 4). Segundo a autora, graças a esta postura de intercâmbio de conhecimento, o adulto (entenda-se professor) aprende com o aluno e vice e versa, pois o professor assume uma atitude diferente frente ao processo de aprendizagem, dando espaço a um relativo consenso, que atenda tanto à visão do professor quanto à do aprendiz.

Um ponto importante a ser considerado também é que, muitas vezes, apesar de o aprendiz compreender onde errou depois de ser corrigido, nem sempre ele é capaz de internalizar e utilizar a estrutura corrigida quando é necessário. Segundo Simões (2007, p. 5) “o fato de o aprendiz compreender a correção feita pelo professor não significa que houve aprendizagem”. A mesma situação é apontada por Santos (2005): os erros não têm relação direta com o que se desconhece, uma vez que, em muitas situações, observa-se a persistência de erros ou a oscilação de estruturas considerada “corretas” e “incorretas” em aspectos que já foram ensinados formalmente aos alunos e, que em teoria, já deveriam ter sido internalizados, mas na prática nem sempre são.

A fim de tentar explicar esse aparente paradoxo, usaremos alguns termos definidos na teoria sociocultural: internalização e apropriação. Porém,

para tanto faz-se necessário abrir um espaço para explicar o que se entende nesta teoria por desenvolvimento e aprendizagem.

Ferreira (2010) afirma que desenvolvimento e aprendizagem não representam exatamente o mesmo, apesar de terem uma estreita relação. De acordo com ela, numa perspectiva sócio-histórico-cultural, “o verdadeiro aprendizado é aquele que promove desenvolvimento” (FERREIRA, 2010, p. 52). A autora também ressalta que a ênfase única na aprendizagem ou no desenvolvimento não tem lugar sob tal perspectiva, uma vez que ambos precisam estar concatenados e não isolados, vistos numa relação dialética, considerando-se a precedência da aprendizagem sobre o desenvolvimento.

De uma maneira mais detalhada, Cubero e Luque (2004) elucidam que o desenvolvimento não pode ser encarado como um incremento quantitativo e cumulativo, mas como um processo marcado por saltos revolucionários que podem mudar a própria natureza do desenvolvimento. Estas transformações não obedecem a uma acumulação progressiva de fatores independentes; elas variam de indivíduo para indivíduo e pressupõem reorganizações mentais que levam a novas transformações qualitativas.

Os autores explicam que não existe uma única classe de desenvolvimento relevante para a explicação do funcionamento intelectual humano, mas diferentes tipos de desenvolvimento ou domínios genéticos. Temos quatro domínios diferentes que, de maneira resumida serão expostos a seguir: domínio filogenético, que se refere à história evolutiva da espécie e tem sua comprovação nos estudos de Darwin. Esse domínio também credita a devida importância ao uso de ferramentas, o que possibilitou um salto qualitativo dos humanos em relação a outras espécies; domínio sociogenético ou histórico-cultural, que como o próprio nome sugere, tem relação com a evolução do homem como participante de um grupo cultural, levando em conta diferentes épocas e estruturas sócio-econômicas; domínio ontogenético relativo ao desenvolvimento pessoal, destacando-se dois planos distintos, o natural – determinado por características biológicas com um calendário comum – e o cultural, responsável pela aquisição de funções psicológicas superiores, genuinamente humanas; e por fim o domínio microgenético, que corresponde



às mudanças ocorridas em um período delimitado de tempo e não muito extenso.

Dada essa rápida explanação sobre o conceito de desenvolvimento, podemos concluir que ele não significa somente a aquisição de conhecimento, mas mais do que isso ele pode ser associado à transformação e / ou mudança (FERREIRA, 2010). Vale ressaltar que a condição essencial para o desenvolvimento é a interação. Ferreira (2010, p. 40) frisa esse aspecto: “O homem se desenvolve em interação com outros homens por meio da linguagem, instrumentos mediadores e em situação de trabalho. As funções mentais superiores advêm da interação social, da cultura, da história”.

Dada a importância do social durante o processo de desenvolvimento, Vygotsky relacionou o grupo social e o desenvolvimento pessoal do indivíduo. O desenvolvimento cultural aparece em dois planos: primeiro o social e depois o psicológico (CUBERO e LUQUE, 2004). A pergunta chave aqui é como ocorre esta transição de um plano para outro – do social para o individual, em que ela consiste e como se faz essa relação. Para explicar essa questão, encontramos os conceitos de internalização, apropriação e zona de desenvolvimento proximal. Vamos nos deter, por enquanto, nos conceitos de apropriação e internalização.

A zona de desenvolvimento proximal será melhor abordada mais adiante. Cubero e Luque (2004, p. 98) definem a internalização da seguinte maneira:

O processo envolvido na transformação das atividades ou dos fenômenos sociais em fenômenos psicológicos é o da interiorização ou internalização. A interiorização é a reconstrução em nível interpsicológico de uma operação intrapsicológica, graças às ações com signos. Esse processo converte uma operação realizada no plano externo ou social em uma que se realiza no plano interno ou psicológico. A interiorização não deve ser entendida como uma cópia ou transferência, mas sim como um processo de transformação que implica mudanças nas estruturas e nas funções interiorizadas.

Portanto o processo de internalização exige mais do que a simples memorização e repetição de estruturas vistas em sala de aula. De alguma maneira, é necessário ajudar o aluno a experienciar uma situação socialmente,

o que o levará a reconstruí-la psicologicamente e, por fim, internalizá-la. Através da ferramenta linguagem, no caso do ensino de LE, o aprendiz é levado a internalizar a estrutura da língua alvo. A internalização ocorre graças à apropriação, que é definida como uma “reconstrução feita pelos sujeitos das ferramentas psicológicas em seu desenvolvimento histórico” (CUBERO e LUQUE, 2004, p. 98). De acordo com esses autores, o homem se apropria dos produtos da cultura humana enquanto estabelece relações com outros indivíduos. Deste modo, os seres humanos não só se adaptam aos fenômenos que os rodeiam, mas também os tornam seus, pois se apropriam deles.

(...) a apropriação tem como resultado a reconstrução, por parte dos indivíduos, de faculdades e modos de comportamento desenvolvidos historicamente. A apropriação é um processo ativo, de interação com os objetos e os indivíduos e de reconstrução pessoal.” (CUBERO e LUQUE, 2004, p. 98 - 99)

Portanto, por mais que um aluno possa ter “entendido” determinada estrutura linguística não significa que ele a internalizou. Pode ser que tenha havido aprendizagem, mas essa aprendizagem não significou que houve desenvolvimento realmente e o “conhecimento” adquirido não significou uma transformação em seu processo de desenvolvimento.

Sendo assim, percebe-se que há uma diferença entre entender e internalizar determinada informação. Souza (2007) explica que o aprendizado ocorre efetivamente quando houve assimilação, entendendo-se por assimilação a incorporação de determinado objeto às estruturas inteligentes do indivíduo. A mesma autora assinala que para que haja assimilação é necessária a experiência<sup>10</sup> concreta de um objeto, o que gerará, então, através da abstração desse objeto, a descoberta de suas propriedades.

Deste modo, a internalização é um processo individual e variável e está estritamente relacionado com a experiência. Vygotsky (2011) salienta que o

---

<sup>10</sup> Ao longo do trabalho, usaremos o termo experiência entendendo-o conforme o definido por Messias e Cury (2006), que se basearam principalmente nos estudos de Eugene Gendlin sobre este fenômeno. De acordo com eles, para se entender a ideia de experiência é fundamental pensar em algo que se move e que se constitui como um processo de sentimento vivido de maneira concreta pelo indivíduo, que afeta de maneira direta o seu presente imediato e é, para ele, extremamente significativo. A experiência não se refere à forma acabada, mas à matéria prima, que é capaz de adquirir diferentes formas, conforme for moldada. Assim sendo, a ideia de experiência proposta neste trabalho tem a ver com a maneira como o processo se desenvolve e como o indivíduo irá vivenciá-lo.

desenvolvimento da fala das crianças tem sua origem em estímulos externos e não internos: a interação social estimula o desenvolvimento interno e não o contrário. Santos (2005) corrobora essa ideia ao falar do processo de aquisição de LM, diz que o desenvolvimento se inicia nos estímulos externos, passando pelo interno e chegando ao autônomo.

Tendo em vista a importância da experiência no processo de internalização de estruturas, pode ser que o problema da compreensão de regras gramaticais e não internalização dessas regras se deva à falta de experiência efetiva dessas estruturas. Sobre a diferença de entender e internalizar, Santos (2005, p. 43) salienta:

(...) o que observamos é que por mais explicações sobre o funcionamento da gramática da língua estrangeira que se deem, por mais exercícios estruturais que se façam, por mais vocabulário que se estude, por mais regras que se memorizem; tudo isso ainda parece não ser suficiente para proteger a fala dos 'erros', para garantir a tão almejada naturalidade.

A maneira como os aprendizes veem a LE também pode estabelecer uma relação direta com a tipologia de erro na língua alvo. Santos (2005) chama a atenção para o fato de que a dificuldade do aprendiz brasileiro de língua espanhola não é penetrar em um código incompreensível, como acontece na aprendizagem de uma LE completamente diferente, mas estabelecer limites entre a sua própria língua e a língua alvo. Da mesma maneira, Alcaraz (2005) destaca que a língua espanhola e a portuguesa apresentam semelhanças, mas também muitas dessemelhanças.

Segundo esse autor, a semelhança se encontra mais no nível semântico, já que o espanhol e o português têm muitos vocábulos comuns e poucos distintos, porém o mesmo não ocorre na sintaxe. Em termos sintáticos, as duas línguas se distanciam em vários pontos, o que causa uma interferência por parte dos alunos que acabam criando sentenças agramaticais. Santos (2007) salienta que o aluno precisa construir barreiras a fim de evitar invasões de uma língua para outra. Por isso o ensino de espanhol para brasileiros precisa levar em conta essa necessidade. Silva (2005) afirma que os livros didáticos também trazem problemas ao não levar em conta a proximidade das duas línguas e oferecer muita informação desnecessária, exercícios sem

sentido para brasileiros e pouco ou quase nada de estruturas e formas que exigem um cuidado mais apurado para a aprendizagem eficaz.

A diferença entre entender determinada estrutura gramatical, mas não conseguir utilizá-la corretamente é uma questão que não temos condições de esclarecer completamente aqui, visto que não existem pesquisas suficientes para embasar uma posição segura de nossa parte. Porém, vale salientar que, estamos de acordo com o pontuado em Santos (2005): não encontramos uma correspondência entre o erro e o grau de dificuldade da estrutura estudada na LE e que se percebe que alguns tipos de erro tendem a ocorrer com muita frequência entre os aprendizes, não apresentado um caráter tão aleatório como podemos imaginar. A autora destaca que:

Se a relação com a linguagem não obedece a uma ordenação mental-cognitiva que vai do mais simples para o mais complexo, do mais concreto para o mais abstrato, os 'erros' estão relacionados a cruzamentos que desconhecem essa hierarquia e que estão influenciados por uma série de fatores que não temos condições de controlar por completo, seja como falantes, seja como professores; muito embora nossa tentativa de fazê-lo seja constante. (SANTOS, 2005, p. 47)

A autora ainda pontua que, embora os erros sejam heterogêneos e imprevisíveis, eles não são aleatórios, pois há um grupo de erros que se encontra na produção da maioria dos aprendizes. A constatação da persistência e imprevisibilidade dos erros, assim como da constância de determinados tipos de erros é explicada pela autora como, possivelmente, resultante do cruzamento de cadeias de significantes que devem obedecer ao funcionamento da linguagem. Desta forma, podemos concluir que provavelmente, de alguma maneira, há mecanismos internos presentes na mente do aprendiz que controlam a ocorrência das estruturas e que esses mecanismos seguem a regras estabelecidas talvez graças à indução decorrente de associações mentais.

Não há viabilidade, pois, em se aprofundar mais nesse tema, devido à sua complexidade e ao resultante desvio do objetivo principal proposto neste estudo. O que se pode destacar como importante é que os erros são frutos de associações feitas pelos alunos e são resultado de um processo inteligente e

concatenado que resulta em deduções equivocadas do funcionamento da língua. No caso da relação entre língua espanhola e portuguesa a semelhança pode resultar em maiores problemas, dada a forte interferência causada pela LM na produção da LE, fato que é perfeitamente normal e saudável no processo de aprendizagem. No entanto, a produção de formas equivocadas precisa ser sinalizada ao aluno de alguma maneira a fim de evitar problemas futuros.

Claro que esse processo de erro e correção dependerá de cada situação específica e da sensibilidade do professor em perceber as dificuldades e os pontos mais problemáticos de seu grupo de alunos. Mas, levando em consideração as observações colocadas anteriormente sobre o processo de internalização, podemos deduzir que a experientiação da língua é condição essencial para a sua real internalização. Deste modo, então, o caminho que devemos seguir para evitar os problemas referentes à produção constante de erros não seja unicamente a correção de estruturas, mas a exposição do aprendiz às estruturas da LE que possibilitem uma produção de melhor qualidade. Tendo em vista que essa exposição se refere às habilidades oral, escrita, auditiva e leitora, não implica em uma posição passiva do aprendiz. Tal exposição pode ser concatenada à experientiação, ou seja, ele produz a LE e não simplesmente a recebe, como aconteceria na concepção do Input. A experientiação da LE em um contexto real ou mais próximo do real associado a uma orientação adequada do docente pode ser um caminho disponível para a aquisição da LE.

Neste trabalho, damos prioridade aos problemas relativos à transferência no âmbito da forma. Pois, é na sintaxe que, muitas vezes, o aluno transfere estruturas do português para o espanhol de maneira equivocada. A importância de se levar em conta o estudo da forma e não só o do uso na aula de espanhol como LE é ressaltada por Salinas (2005). Villalba (2009, p. 102) afirma que “o próprio aluno sente a necessidade de conhecer a gramática da língua alvo”, uma vez que, dada a proximidade das línguas, a diferença, em alguns casos, é basicamente gramatical. Sendo assim, é através da reflexão da forma que se destacam as diferenças entre ambas as línguas, fazendo com

que o aprendiz se dê conta das diferenças estruturais que fazem do espanhol e do português línguas diferentes.

Neste capítulo, pudemos perceber como a proximidade entre a língua espanhola e a portuguesa pode ser um fator de dificuldade e não de facilidade, como acredita a maioria das pessoas. Constatamos também que o conceito de fossilização não é consenso entre estudiosos e que muito ainda precisa ser investigado para que as indagações possam ser solucionadas. Verificamos a importância do erro no processo de aquisição de língua, mas também a importância da correção do erro. Observamos a diferença entre entender um conteúdo e internalizá-lo, e que a internalização se faz possível em ambientes de interação com o meio social, o que garante a experientiação por parte do aprendiz.

Tendo em vista o exposto neste capítulo sobre os problemas encontrados por falantes brasileiros aprendizes da língua espanhola, no próximo capítulo, trataremos de definir conceitual e historicamente a AC. Tal medida é justificada pela dificuldade encontrada pelos alunos, dada a ênfase que se tem dado ao significado em detrimento da forma. Como um modo de tentar apaziguar essa situação, apresentaremos o FonF.

## **CAPÍTULO II: O trabalho com a forma na abordagem comunicativa**

O capítulo é aberto com a justificativa da importância de estudar a forma na aula de LE dentro da AC. Será apresentada uma breve diferenciação entre os conceitos “método”, “metodologia” e “abordagem”, já que eles serão utilizados ao longo do capítulo. Antes de definir a abordagem comunicativa, exporemos um rápido histórico de seu surgimento, bem como as motivações e necessidades que levaram ao seu nascimento. Em seguida, apresentaremos a definição do termo competência comunicativa, proposto por Hymes, e seu desdobramento em quatro subcompetências, propostas por Canale e Swain.

Dado esse posicionamento teórico, trataremos de expor os motivos pelos quais algumas compreensões da AC parecem partir da concepção de que o estudo da forma é desnecessário. A fim de tentar explicá-los, definiremos as versões fraca e forte de tal abordagem. Em seguida, apresentaremos os motivos que nos levam a acreditar na importância do enfoque na forma e não somente no significado, o que nos levará a diferenciar os conceitos de conhecimento declarativo e procedimental.

Seguindo o capítulo, definiremos brevemente o termo “gramática descritiva” e, em seguida, apresentaremos dois entendimentos diferentes de gramática: como produto e como processo. Fechando o capítulo definiremos o FonF e, com o objetivo de posicioná-lo, apresentaremos o Foco nas Formas e o Foco no Significado.

Freitas (2007) afirma que o sucesso no processo de aquisição de línguas também passa pelo enfoque da forma. Ele pode evitar possíveis problemas de fossilização decorrentes da falta de correção em questões geralmente formais e possibilitar a progressão na interlíngua do aprendiz. O cuidado que deve ser tomado, contudo, tem relação com a maneira como enfocamos essa “forma” em sala de aula.

Um dos primeiros problemas se refere aos métodos – livros didáticos – que dizem seguir a AC: a tendência encontrada atualmente em muitos desses manuais é a de entender o âmbito comunicativo separado do âmbito

gramatical. Villalba (2008) afirma que a mera repetição de estruturas gramaticais não favorece a passagem entre conhecimento declarativo e procedimental<sup>11</sup> e sugere o uso de atividades colaborativas para tanto. Através do trabalho colaborativo, o grupo pode engajar-se na realização das tarefas e se cria um ambiente interativo que favorece o uso e correção das formas aprendidas de maneira mais natural. Assim sendo, é possível unir a AC e o FonF.

Um dos obstáculos encontrados é que, muitas vezes, estamos presos a programas pré estabelecidos por instituições ou livros didáticos e supomos que o aprendiz deve traçar determinado caminho já previsto. Durão (2004) critica essa tendência, já que a progressão da interlíngua é considerada permanente, mas não corresponde exatamente aos programas de ensino existentes, uma vez que ela se caracteriza por uma sequência evolutiva de estágios não lineares. Villalba (2008, p. 7) também considera esse fato no excerto abaixo:

Neste sentido, o processar dados não significa uma tarefa linearmente progressiva, mas uma série de tentativas e mudanças que permitem tanto a compreensão do funcionamento das estruturas linguísticas quanto a seleção gradual das formas corretas a serem armazenadas.

É fundamental, deste modo, buscar alternativas que possibilitem aos aprendizes situações que favoreçam o uso da LE em contextos que testem seus conhecimentos já adquiridos, a fim de internaliza-los cada vez mais, bem como que lhe tragam novos desafios que visem seu progresso na língua alvo.

Neste trabalho, focaremos nossa atenção na AC no contexto de ensino de LE, por concordar com ela no sentido de valorizar a importância da interação que preveja uma negociação entre sentido e forma. Vale a pena ressaltar alguns modos de compreender essa abordagem. Eles podem ser facilitadores ou não para o desenvolvimento do aprendiz, dependendo da maneira como os compreendemos e os aplicamos.

---

<sup>11</sup> Estes conceitos serão definidos mais a seguir. Mas, basicamente, o conhecimento declarativo está relacionado ao conhecimento teórico de um item, enquanto que o procedimental à habilidade de utilizar o conhecimento declarativo de forma prática em situações de uso real (PERIS, 1998).



## 2.1. Abordagem comunicativa

Antes de tudo, é importante fazer uma diferenciação terminológica entre método, metodologia e abordagem, já que, muitas vezes, estes termos são utilizados como sinônimos, dificultando estabelecer uma definição mais clara. Usaremos como base a diferenciação encontrada em Rodrigues (2009). Segundo o autor, método é o modo como tentamos alcançar um objetivo, ou seja, é o caminho que escolhemos seguir, pode-se dizer que ele é o próprio livro didático. Já a metodologia é definida por Rodrigues (2009, p. 3) como o conjunto de “objetivos gerais a serem alcançados, nos conteúdos linguísticos, nas teorias que fundamentam as situações de ensino e, que muitas vezes, inspiram a elaboração de um método” e, por fim, esse mesmo autor define abordagem como os pressupostos teóricos sobre a língua e o aprendizado. Por essa razão, neste trabalho, trataremos de definir as questões relativas à AC, podendo haver alguns comentários sobre método e metodologia, a depender de cada caso específico.

Definido esse ponto, podemos passar aos objetivos que motivaram a AC. Silva (2008, p. 20) situa o nascimento da AC nos anos 60 como oriunda da insatisfação com as abordagens dominantes, cujo enfoque estava no “trabalho repetitivo e mecânico com a oralidade, gramática e tradução” que, na verdade, era baseado em memorização, tendo como alicerce, sobretudo, a capacidade dos alunos em armazenar dados, e não o desenvolvimento de sua competência linguística com todos os seus desdobramentos.

Leffa (1988) afirma que a abordagem comunicativa se originou de uma diferença de concepção de língua: enquanto os estruturalistas seguidores de Bloomfield e os gramáticos gerativo-transformacionais adeptos às ideias de Chomsky se preocupavam com itens relativos ao código da língua, na Europa, enfatizava-se o estudo do discurso, que pressupunha, entre outros fatores, as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua era vista por eles não como “um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (LEFFA, 1988, p. 19). Segundo esse autor, esse modo diferente

de se entender a língua veio preencher as lacunas presentes no audiolinguismo, que estava em decadência.

Começou a surgir, então, a necessidade de se descrever não a forma da língua, mas aquilo que se poderia fazer através dela. A partir daí, segundo Leffa (1998), teóricos começaram a criar uma série de divisões na língua, divisões essas que têm relação com as suas funções e que auxiliariam no manejo didático. Desta forma, surgiram taxionomias de uso da língua, que serviriam de base para a elaboração de materiais didáticos. Os estudos baseavam-se na comunicação e a forma perdia seu lugar de prestígio dentro da metodologia. Esse autor destaca que o surgimento da AC representou, como em casos anteriores, a esperança de que o método perfeito tinha sido encontrado, embora logo fossem detectados problemas ao longo da experiência. Em termos teóricos, houve dificuldades em definir todas as categorias semânticas de modo distinto e abrangente e na prática a aplicação das muitas taxionomias criadas se mostrava repetitiva, incompleta e sem relação entre si (LEFFA, 1988).

Rodrigues (2009, p. 3) ao falar da teoria que embasa a concepção de língua da AC, diz que o foco está “no sentido, no significado e na interação intencional entre sujeitos”. A AC se baseia nos trabalhos de Hymes, tais como explicita Rodrigues (2009, p. 3):

Segundo este autor [Hymes], os membros de uma comunidade linguística possuem uma competência linguística e uma competência sociolinguística, ou seja, um conhecimento conjugado de formas gramaticais e de normas de uso que, no caso da língua materna, são adquiridos de forma simultânea e implícita. Saber comunicar significa então ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (apresentar-se, pedir permissão, desculpar-se, fazer um convite, etc.) e conforme a situação de comunicação (*status*, posição social do interlocutor, relações pessoais ou profissionais, etc.).

A competência comunicativa é peça importante para a compreensão da AC. Paiva (2007) explica que Hymes ampliou o conceito de competência, que se limitava à gramática, para as noções de conhecimento sócio-cultural que causam interferência no uso da linguagem. Freitas (2007) corrobora e amplia essa ideia ao afirmar que o falante deve não só saber dizer algo, mas também

o modo como dizê-lo e, além disso, implica perceber quando se deve ficar em silêncio, do mesmo modo que deve ser capaz de interpretar as respostas não verbais do companheiro.

A partir da definição de Hymes do que é competência comunicativa, Canale e Swain (1980) especificam essa noção em termos de ensino de LE. Esses autores citam outros estudos visando responder qual abordagem seria mais eficiente para o ensino de línguas: a gramatical ou a comunicativa. A partir dessas análises, eles propõem uma teoria de competência comunicativa que incrementa a já apresentada por Hymes anteriormente, entendendo que existem quatro subcompetências: subcompetência gramatical (conhecimento do código linguístico); subcompetência sociolinguística (regras sociais que norteiam o uso da língua); subcompetência discursiva (conexão entre orações e frases que formam um todo significativo); subcompetência estratégica (capacidade de lidar com erros ou desentendimentos provocados pelo desconhecimento de regras).

Segundo Canale e Swain (1980), os alunos terão mais chance de desenvolver a competência comunicativa se ficarem expostos uniformemente às quatro competências complementares. Portanto, a AC deve levar em conta o conhecimento de regras de cunho social, pragmático e gramatical a fim de propiciar aos aprendizes a oportunidade de realmente comunicar-se na língua alvo. Freitas (2007) afirma que estes quatro componentes fazem da competência comunicativa um dos aspectos fundamentais para a aprendizagem de uma LE e que o objetivo do professor na sala de aula é o desenvolvimento dessa competência em seus alunos. Por esta razão, de acordo com a mesma autora, há uma preocupação crescente com o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz em suas quatro dimensões. Freitas (2007) usa o termo competência comunicativa para definir a habilidade que falantes têm ao interagir uns com os outros fazendo uso da linguagem de maneira significativa. A AC, portanto, pressupõe interação e deve acontecer em ambientes / situações contextualizadas que despertem no aprendiz o desejo de falar de forma natural, sem forjar situações artificiais.

Almeida Filho (1993) confirma essa noção ao definir o ensino comunicativo como aquele que organiza as experiências de aprender em

termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua. Segundo Silva (2008), a AC dá importância ao diálogo entre os envolvidos no processo de aprendizado. A autora afirma que o diálogo é a oportunidade de compartilhar experiências, expressar dúvidas, testar hipóteses, contestar verdades, etc.

Embora tal abordagem se baseie em contextos de interação e troca de informação entre os envolvidos no processo, Rodrigues (2009) cita alguns pontos de descontentamento de alunos e professores adeptos à AC. Depois de um estudo feito por esse autor, ele concluiu que a AC vem sendo usada como sinônimo de método que repudia a forma, com diferenças de intensidade, por se entender que a gramática é sinônimo de perda de tempo e “tradicionalismo”, o que não contribui em nada para o desenvolvimento da competência comunicativa. Em seu estudo, o autor cita várias situações em que escolas de idiomas vendem a imagem de que para aprender um idioma não é necessário esforço e que essa é uma tarefa que se pode fazer de modo lúdico simplesmente sem “perder tempo” com questões formais. Segundo o autor, muitas vezes os alunos se iludem com essa ideia e, depois de vários módulos do curso, chegam à conclusão de que lhes falta o componente gramatical, o que prejudica a sua comunicação na LE, cujas falhas impossibilitam uma progressão satisfatória.

Em outras palavras: entre outros problemas, ele aponta a demasiada importância que se dá aos atos de fala e o desprezo pela gramática, fato criticado por Welker (2003)<sup>12</sup> em Rodrigues (2009) uma vez que os atos de fala e a gramática tem relação muito próxima, visto que a produção de um depende da compreensão do outro, pois uma única regra gramatical nos permite a produção de vários enunciados, enquanto um ato de fala é único. Existem várias realizações possíveis, que precisam ser aprendidas e decoradas se os estudamos de maneira isolada, sem preocupação com a questão formal. E, além disso, não existem atos de fala sem regra gramatical, muitas vezes, um ato de fala envolve várias regras gramaticais.

---

<sup>12</sup> WELKER, H. A. **Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não ?** Universidade de Brasília, 2003. 12p. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/il/let/welker/tradfrs.doc>>. Acesso em 07/10/2010.

Claro que consideramos a importância dos atos de fala na AC, uma vez que se entende que:

(...)falar uma língua é executar atos de fala tais como fazer afirmações, dar ordens, fazer perguntas, fazer promessas, e assim por diante, e de forma mais abstrata, atos, tais como, referir e prever; e, de forma secundária, que esses atos são, geralmente, possíveis e executáveis em função de algumas regras de uso de elementos linguísticos. (PAIVA, 2007, p. 1).

Deste modo, os atos de fala estão presentes em nosso uso diário da língua, e eles sempre aparecem de modo contextualizado, inseridos em uma situação que o falante considera adequada para proferir determinado enunciado. Além disso, como esclarece a autora, sua realização depende do conhecimento de determinadas estruturas linguísticas. Sendo assim, o estudo de um ato de fala não pode ser completamente desvinculado nem do elemento formal da língua, nem de um contexto apropriado. Estudar o ato de fala de maneira descontextualizada é o mesmo que decorar estruturas e regras linguísticas, como acontecia na abordagem de ensino de LE através da gramática tradicional apenas.

Outro problema encontrado usualmente na AC é o privilégio que se dá ao significado em situações comunicativas, e o consequente desprezo ao estudo da forma. Segundo Villalba (2009) a aprendizagem de uma LE exige uma abordagem que não se restrinja às questões voltadas unicamente ao significado, mas também que ajude os aprendizes a refletir sobre as questões relacionadas à forma, já que isto pode auxiliar na qualidade da produção dos falantes. Villalba (2008, p. 2) salienta que alunos adultos usam o conhecimento da forma como “estratégia de aproximação e aprendizagem da nova língua”, o que lhes proporciona mais segurança na hora de se comunicar. O mesmo afirma Freitas (2007) quando diz que os adultos apresentam maior preocupação com a forma, pois por questões de timidez e cautela, eles não se sentem à vontade em se comunicar na língua alvo, mesmo tratando-se de abordagens comunicativas.

É possível perceber que os problemas apontados aqui ao tratar da AC são resultado de uma compreensão simplificada, uma vez que se prioriza o sentido, deixando de lado o aspecto formal da língua dessa abordagem. Como

pontuado na pesquisa de Rodrigues (2009), muitas vezes, as escolas de idiomas usam o termo AC como sinônimo de não estudar a forma. Deste modo, buscam atrair uma clientela que, em um primeiro momento, crê que o trabalho com a gramática não dá resultados. A razão disso pode ser uma crença geral de que o estudo da forma é entediante e não ajuda no aprendizado de LE. Talvez isso seja verdade, uma vez que as abordagens baseadas no puro estudo da gramática fracassaram por não atenderem às necessidades comunicativas da sociedade atual. Entretanto, seria mais apropriado buscar outros caminhos dentro do ensino de LE que possibilitem o estudo da forma de maneira a auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, ao invés de simplesmente abandonar o estudo da forma.

Pois, se partirmos do ponto de vista de que o objetivo da AC é desenvolver a competência comunicativa dos falantes e que essa competência se subdivide em quatro outras competências, como já pontuamos anteriormente, e entre elas está a subcompetência gramatical, concluímos que a gramática tem seu espaço na AC.

Nesta abordagem, a forma é entendida em seu contexto de uso somente e nunca se constitui como foco principal da aula, pois este é o lugar da comunicação. Para Paiva (2007), língua e uso estão intrinsecamente relacionados dentro dessa abordagem, tanto é que um indivíduo sabe de sua língua o que é resultado da experiencição que ele tem dela própria, ou seja, eu sei a língua na medida em que eu a utilizo.

Rodrigues (2009) afirma que, como na AC o foco está voltado à comunicação, o ensino de gramática deve ser nocional e funcional, de maneira que esse forneça um auxílio na compreensão do sentido. De um modo geral, o aluno é levado a descobrir as regras de funcionamento da língua por si só, através da reflexão e da elaboração de hipóteses.

Indo na mesma direção, Mattos e Valério (2010, p. 136) afirmam que, para a AC, a língua não é mais vista “como uma estrutura, mas como um meio de se criar significados”, desta forma o objetivo do aprendizado de uma LE não seria mais conhecer um conjunto de regras gramaticais, mas a capacidade de utilizar essas regras em um contexto comunicativo. Essas autoras definem duas principais vertentes da AC, a versão fraca e a forte:

Em sua versão 'fraca', a abordagem comunicativa advoga a importância de se criar oportunidades para que os alunos utilizem a língua alvo em atividades com fins comunicativos que podem estar integradas a um programa mais abrangente para o ensino da língua, envolvendo também o uso de outros tipos de atividades. Em sua versão 'forte', a abordagem comunicativa advoga que só é possível adquirir a língua-alvo por meio da comunicação. Assim, não se trata mais de desenvolver atividades que promovam o uso da língua-alvo para ativar um conhecimento sistêmico já existente, mas o objetivo passa a ser o desenvolvimento do próprio sistema linguístico por meio da comunicação. Segundo Richards e Rodgers (1986), a versão fraca se caracteriza como uma abordagem que objetiva 'aprender para usar' a língua, ao passo que a versão forte objetiva 'usar [a língua] para aprendê-la'. (MATOS e VALERIO, 2010, p. 137)

Essa ideia pode ser complementada pela colocação de Lima (2006) que define a versão forte como um engajamento total na língua o que possibilitaria a construção de regras de maneira completamente induzida, enquanto a versão fraca prevê a comunicação espontânea como um fim, não como um meio, sendo baseada na descrição de traços comunicativos da língua, tais como formas adequadas para expressar funções linguísticas. A versão forte, portanto, posiciona-se de maneira contrária à explicação de gramática, uma vez que a língua deve ser apreendida somente através de seu uso, desta forma, o foco está totalmente na comunicação. Já a outra versão prevê o apoio de elementos formais para a progressão do aprendiz, de maneira a priorizar sempre o sentido e a comunicação, isto é, a gramática funciona mais como um "pano de fundo" do aprendizado de LE.

Um dos problemas encontrados na maneira como se compreende a AC atualmente é apontado por Elizi (2004) que afirma que uma das principais características de tal abordagem é a prioridade que se dá ao significado em detrimento da forma, conforme o proposto pela versão forte. Portanto, o foco está na compreensão e não na qualidade da produção, fato esse que pode levar a uma correção limitada de erros.

Como vimos, no caso do ensino de espanhol para brasileiros, o foco prioritário no significado pode causar sérios problemas no desenvolvimento do aprendiz, uma vez que ele consegue se comunicar de maneira aparentemente fácil. A dificuldade em progredir não está associada, na maioria das vezes, à comunicação, que geralmente, bem ou mal, acontece; a dificuldade está

relacionada à qualidade da produção de língua que gera a comunicação. Portanto, o ensino de espanhol para brasileiros exige uma abordagem diferenciada que vá um pouco mais além da gramática simplesmente como “pano de fundo” – como prevê a versão fraca – mas que tampouco a coloque em um lugar central na aula de LE. É necessário que sejam enfocados determinados pontos gramaticais dentro de situações de comunicação contextualizada, de modo que os aprendizes e professores criem situações de uso da língua e não se limitem a situações artificiais criadas pelos livros: novamente o falante deve sentir necessidade de usar a língua para determinado fim e através desse “gancho” cabe ao professor focar determinada forma que tenha causado problemas de compreensão ou, principalmente, de produção do falante.

Long e Robinson (2003) enfatizam a necessidade de focar a forma, uma vez que afirmam que o foco somente no significado faz da AC um método tão limitado quanto o foco único na gramática das abordagens tradicionais. Vidal (2007) complementa essa ideia ao afirmar que não basta apenas entender e ser entendido, uma vez que devemos exigir mais de nossos alunos a fim de oportunizar-lhes a chance de atingir um nível de proficiência em LE, que supere a mera inteligibilidade comunicativa. Do mesmo modo, Diniz (2009) afirma que apesar de existirem casos em que crianças mais velhas, adolescentes e adultos aprendem boa parte da gramática de forma não explícita, o foco quase exclusivo no significado não é suficiente para alcançar um nível de proficiência satisfatório. O ensino voltado à língua como objeto de estudo pode representar um facilitador na evolução da interlíngua do aprendiz.

Villalba (2008, p. 2) chama a atenção para o fato de que:

(...) é comum observar que na prática a palavra chave é ‘comunicação’, entendendo-se por ela ‘ênfase no significado’, mesmo que se tratasse de mensagens descontextualizadas ou, na melhor das hipóteses, que acontecem numa situação comunicativa irreal para a comunidade escolar, o que costuma levar à repetição do método audiolingual dos anos 70.

A deficiência de abordagens que abandonaram totalmente o estudo da forma em detrimento do significado é exemplificada por Vidal (2007), quando



esse autor cita a Abordagem Natural definida por Krashen (1982)<sup>13</sup>, que nos faz concluir que somente insumo compreensível, ou seja, *input* sem preocupação com a instrução formal não seria suficiente para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Tendo em vista que o estudo da forma é primordial para o desenvolvimento da competência comunicativa de modo integral, Diniz (2009) chama a atenção para o fato de que, atualmente, o ponto central de estudo é de que maneira a gramática deve ser ensinada e não se devemos ou não incorporá-la às práticas da AC. Ainda assim, são muitas as dificuldades em promover uma AC que possibilite o desenvolvimento das quatro competências de maneira integrada, ou seja, propiciar o estudo da forma e do sentido aliados e não separados.

Essa é uma das dificuldades encontradas atualmente em muitos livros didáticos que se dizem comunicativos: na maioria dos casos, eles apresentam situações ditas comunicativas de um lado e a gramática, em geral, aparece como um apêndice. Villalba (2008) afirma que ainda é comum verificar a existência de exercícios estruturais descontextualizados em materiais didáticos que se dizem comunicativos.

A sintaxe e a semântica são aspectos da mesma língua, por isso propõe-se vê-las num contexto que propicie a interação, já que o desenvolvimento da competência comunicativa em LE precisa do componente linguístico e do sociocultural, que não poderiam ser separados (GODOI, 2010). Villalba (2009, p. 102) descreve esse mesmo tipo de situação da seguinte maneira:

(...) é comum observar que os alunos se comunicam por meio de determinadas estruturas memorizadas – que são típicas dos diálogos introdutórios de cada unidade temática no método comunicativo – (...). Em geral, a partir desta prática se introduz a informação gramatical, seguida de uma série de exercícios de corte estruturalista, cujo objetivo é a fixação das novas estruturas.

Ou seja, a língua é entendida por estes métodos, ditos comunicativos, como fragmentada entre gramática e uso. Então, muitas vezes, os alunos

---

<sup>13</sup> KRASHEN, S. 1982 **Principles and practice in second language acquisition**. Pergamon Press.

resolvem exercícios estruturais e é assim que “aprendem” a gramática. Porém, quando necessitam por em prática o que “aprenderam” nos exercícios estruturais não conseguem estabelecer uma conexão entre gramática e uso da língua, e, quando falam, tendem a cometer erros que, em geral, são estruturais. O resultado, então, pode gerar uma frustração entre professores e alunos por não encontrar conexão entre saber regras gramaticais e conseguir usá-las (VILLALBA, 2009).

Esse problema pode ser explicado pelo definido por Peris (1998) como resultado da diferença entre conhecimento procedimental e declarativo. O fato de os aprendizes entenderem a regra gramatical e serem capazes de utilizá-la nos exercícios estruturais se deve ao conhecimento declarativo, isto é, eles sabem a gramática, no entanto, falta-lhes o conhecimento procedimental que é saber usar a gramática para comunicar-se efetivamente.

Uma solução encontrada nos livros didáticos é forjar situações comunicativas a fim de utilizar as regras aprendidas através de exercícios estruturais. O que acontece é que, muitas vezes, essas situações propostas pelos livros tendem a resultar em um ambiente muito artificial que não possibilitaria ao aprendiz exercer sua própria criatividade de falante. Isso pode ser consequência do seguinte fato: ao estudar determinada estrutura da língua, faz-se um recorte e, ao propor uma situação comunicativa cujo objetivo é fixar este recorte, cria-se uma situação totalmente artificial, pois quando falamos não recortamos estruturas gramaticais, e sim, usamos a língua completa, colocamos as estruturas a nosso dispor e não o contrário.

O motivo de forjar a situação artificial pode residir também no fato de que os autores do livro didático costumam ignorar o indivíduo socioculturalmente marcado que é cada aluno, preocupam-se com o conteúdo da língua tratada como objeto linguístico e se esquecem do participante essencial do processo de ensino/aprendizagem. Falam em interação, mas praticam o monólogo.

O ponto principal abordado neste trabalho, portanto, é a maneira como entendemos a gramática e o seu estudo. Vidal (2007) chama a atenção para o fato de que podemos entendê-la através de duas visões distintas: como produto e como processo. A primeira leva em conta aspectos sintáticos e

morfológicos, ou seja, somente estruturais, enquanto a segunda entende a gramática de maneira mais ampla ao considerar também aspectos lexicais, fonológicos, semânticos, pragmáticos e discursivos. Através dessa última visão, a gramática é entendida de modo mais completo, pois o processamento da forma se daria em um contexto de uso, uma vez que o foco passaria primeiramente, mas não exclusivamente por questões relacionadas ao significado.

## 2.2. Foco na forma

Diante das considerações sobre a importância do estudo da gramática entendida como parte constituinte do significado, podemos perguntar-nos: como enfocar questões formais e semânticas de modo conjunto? Para esclarecer melhor a questão seria interessante definir o que se entende por gramática. Sarmiento (1998) comenta que o termo “gramática descritiva” vem ganhando maior peso pela tradição que o rodeia. De acordo com esse autor, a gramática descritiva nada mais é do que a descrição do uso *estándar*<sup>14</sup> vigente, oral e escrito. Desta forma, estudar a gramática é estudar as regras atuais para o uso correto e adequado da norma culta da LE, a fim de criar uma comunicação clara e compreensível com o interlocutor.

Vidal (2007) apresenta uma definição de gramática/forma que se encaixa mais claramente às questões relacionadas ao uso. É a já citada anteriormente gramática sob o olhar do processo. Para ele, esse é o modo mais apropriado de se entender a gramática, já que não se limita a questões baseadas nas regras isoladas somente, mas a entende como um “recurso dinâmico que sinaliza significado, aquilo que faz a linguagem ter sentido, o processo de utilização dos recursos da língua para a comunicação da mensagem, partilhamento” (VIDAL, 2007, p. 172). A gramática precisa ser entendida como integrante do processamento do discurso no momento da

---

<sup>14</sup> Entendendo-se *stándar* como modelo, norma, regra.

enunciação e não somente como um conjunto de regras com o qual o discurso é construído. Encontramos uma definição anterior, mas semelhante apresentada por Widdowson (1990). O autor define a gramática como uma ferramenta para mediar palavras e contextos, ou seja, desta forma, ela não é compreendida como uma lista de conteúdos e sequências a serem analisados, mas como o resultado da realização do significado através do uso de itens lexicais interligados.

Long e Robinson (2003) definem o FonF como uma maneira de se estudar a forma de maneira a despertar no aluno um entendimento da gramática não só vinculado a regras e construtos, mas como uma ferramenta que pode auxiliá-lo na evolução de sua aprendizagem e que está inteiramente relacionada ao uso prático da língua, por mais que a tradição que acompanha o termo sugira o contrário. Esta linha admite a importância de se usar o trabalho com a gramática em sala de LE como uma ferramenta eficaz à aquisição da língua alvo. A fim de melhor situar o FonF, Long e Robinson (2003) fazem uma distinção entre três diferentes enfoques relativos à maneira como abordar a forma na aula de LE, destacando suas vantagens e desvantagens. Estes três modelos seguem descritos resumidamente nos próximos parágrafos.

O primeiro é o Foco nas Formas, que se baseia em programas pré estabelecidos, dentro dos quais há uma previsão do aprendizado de determinadas formas em determinado tempo. Pinto (2010, p. 24) assinala que, nessa linha, os “elementos linguísticos ou funções vão sendo adquiridos linearmente à medida que vão se acumulando”. O problema é que é muito difícil transformar as formas aprendidas em conhecimento procedimental através dessa abordagem, uma vez que não está previsto o uso da LE de maneira contextualizada, dando-se importância somente à explicitação de regras gramaticais. O conhecimento, então, tende a restringir-se ao declarativo. Elizi (2004) define este enfoque como similar às abordagens mais tradicionais, que privilegiam o ensino explícito de tópicos gramaticais, cujos ideais se distanciam da AC.

A segunda linha apontada por Long e Robinson (2003) é o Foco no Significado, cuja principal ideia é a aprendizagem da língua da maneira mais natural possível, aproximando-se da aquisição de L1. Portanto, não há

explicitação de regras gramaticais, pois essas devem ser induzidas pelos aprendizes através de um *input* constante e rico. Alguns dos problemas desse enfoque: em indivíduos adultos nem sempre as regras são tão facilmente induzidas e há produção de sentenças agramaticais por inferências equivocadas.

A terceira linha descrita pelos autores é o FonF que, segundo eles, mostra-se como um enfoque mais tangível, localizado no intermediário dos dois anteriores, ressaltando a importância do estudo da forma, porém aliado ao significado. Ao falar sobre o FonF, eles o caracterizam como uma abordagem que claramente direciona a atenção do aluno para elementos linguísticos quando eles aparecem no decorrer de uma aula cujo foco primeiro era o significado ou a comunicação. Pinto (2010, p. 24) define esse enfoque como centralizado no significado com “eventuais incursões nas questões formais da língua desencadeadas por alguma dificuldade de compreensão ou comunicação surgidas durante o processo de interação”. Do mesmo modo, Diniz (2009) afirma que o FonF tem relação com a maneira como os recursos de atenção (forma e significado) são distribuídos.

Swain (2003) fala da importância da reflexão consciente sobre a língua, o que leva à metalinguagem, mas sempre de maneira contextualizada. Villalba (2009) sinaliza a importância da união entre o FonF e a interação intergrupar na busca de novos conhecimentos e troca de ideias. Long e Robinson (2003) delimitam esse enfoque entre os dois extremos: puramente explicação de regras gramaticais e imersão total no idioma, sem qualquer instrução formal.

Portanto, o que se propõe aqui é uma maneira diferente da abordagem tradicional de ensino de gramática. O entendimento da gramática, neste trabalho, passa pelo uso da língua, ela é compreendida como parte integrante da língua e fundamental para a aquisição eficaz de LE. De acordo com Swain (2003), assim como a gramática fora de contexto não é suficiente, só *input* comunicativo também não é. Sendo assim, faz-se fundamental criar um elo entre o uso e a forma. O que buscamos, portanto, com o FonF, é propiciar aos aprendizes a oportunidade de discutir sobre o funcionamento da língua alvo. Swain (2003) destaca que seria muito válido se os aprendizes falassem sobre a estrutura da língua, isto é, usar a metalinguagem: usar a língua para falar sobre

ela própria. O ambiente de sala de aula é o espaço de realização de tarefas que façam com que eles reflitam conscientemente sobre a língua, o que promove a produção através da reflexão da forma.

A partir de um contexto de interação não respaldado em diálogos pré estabelecidos, as dimensões formal e semântica se misturam e fazem com que o aluno reflita sobre as construções utilizadas. Então, “o termo sentido adquire a conotação fazer sentido” (VILLALBA, 2008, p. 4).

Entre as vantagens do estudo da forma, Gonzáles (1998) afirma que o conhecimento do componente gramatical favorece uma percepção mais rápida na hora do *input*, exerce um papel para fins comunicativos e alguns conhecimentos só são adquiridos quando são explicitados diretamente. Por sua vez, Peris (1998) ao falar da teoria de aprendizagem de L2 de Rod Ellis<sup>15</sup>, separa o conhecimento em implícito e explícito. O primeiro se dá através de atividades centradas no significado, enquanto o segundo se refere a questões relativas à forma e serve para sensibilizar o aprendiz frente a formas não corretas em sua interlíngua, a fim de facilitar a aquisição da LE. Freitas (2007) diferencia conhecimento explícito de implícito ao definir o primeiro como a instrução formal propriamente dita, ou seja, trata-se do conhecimento sobre a língua que é verbalizável e o segundo como um conjunto de regras que orientam o desempenho do aprendiz de maneira inconsciente, sem que ele se dê conta da existência dessas regras. Segundo a autora, o conhecimento explícito pode ajudá-lo a desenvolver seu conhecimento implícito.

É fundamental deixar claro que o FonF não se caracteriza como estudo de gramática desvinculado do contexto ou estudo por análise contrastiva, mas um modo de auxiliar o aluno a perceber o funcionamento das regras e conseguir usá-las (VILLALBA, 2009). Para tanto, façamos um paralelo entre o Foco nas Formas, que seria uma abordagem mais próxima da gramática tradicional, e o FonF.

A diferença principal entre esses dois tipos de foco é que, enquanto o Foco nas Formas enfoca pontos gramaticais sem levar em conta as necessidades do grupo (ELIZI, 2004), o FonF propõe “uma prática de ensino

---

<sup>15</sup> Acosta e Leiria (1997) afirmam que essa teoria tenta comprovar que algumas estruturas linguísticas são adquiridas de maneira relativamente fixa. Ela se diferencia da teoria gerativa porque pretende responder as perguntas não somente como o conhecimento é adquirido, mas também como ele é usado.

com enfoque intencional na forma, que favorece e acelera o processo de interlíngua dos aprendizes no contexto de ensino de LE” (PINTO, 2010, p. 1), ou seja, cabe à sensibilidade do professor decidir quais formas deseja enfatizar e como deseja fazê-lo, tendo em vista que esse processo pode variar de grupo para grupo, dependendo dos objetivos e dificuldades de cada aluno.

Villalba (2008) diz que o FonF precisa fazer parte das atividades comunicativas, de modo a fórmula “diálogo artificialmente elaborado” seguido de exercícios gramaticais é abandonada. Esse é um problema também apontado por Paiva (2007): segundo a autora, muitos materiais didáticos utilizam “diálogos” sem levar em conta que o diálogo é uma prática oral que se constrói em ambientes de interação e que a sua função é desempenhar o papel de modelo conversacional.

Os diálogos criados nos livros didáticos são caracterizados por Chiaretti e Paiva (1998) como portadores de pouca informação a respeito das condições de produção e interpretação da fala. Segundo as autoras, o diálogo na vida real pressupõe uma criação em parceria, que envolve interrupções, digressões, tomadas de posição a favor ou contra, deste modo, a fala é recheada de iniciativa e criatividade. Os diálogos elaborados didaticamente, por sua vez, são criados artificialmente pelos autores dos livros textos e passam por revisões e têm objetivos que atendem a um planejamento prévio de conteúdo programático (CHIARETTI e PAIVA, 1998). Esses textos criados com fins didáticos tendem a apresentar, portanto, uma sintaxe didática e uma estruturação que nada tem a ver com situações reais de uso da língua.

Uma possível maneira de evitar esse tipo de situação é buscar diferentes tipos de gêneros textuais, que deem uma visão dos diferentes usos da língua em sua diversidade de usos e funções, o que possibilita uma interação mais próxima da realidade e, sobretudo, sempre indo da forma linguística em direção ao sentido, já que o que faz sentido é assimilado (VILLALBA, 2008). Para caracterizar gênero textual, utilizamos a definição proposta em Paiva (2007, p. 1): “sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um *continuum* de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas”. De

acordo com essa definição, o gênero está intimamente relacionado a situações de uso efetivo da língua, ou seja, há uma motivação em usar a língua que não é simplesmente atender uma exigência didática. Segundo a mesma autora, falar de ausência de contextos significativos de uso da língua é o mesmo que falar de ausência de gêneros textuais, e, por conseguinte, ausência de práticas sociais da linguagem nas salas de aula.

As atividades baseadas nos princípios da aprendizagem colaborativa cumprem esse papel. Uma vez que exigem um ambiente de interação e os diálogos acontecem de maneira espontânea e natural na medida em que o trabalho vai sendo realizado. Esse tipo de atividade auxilia no desenvolvimento de uma atitude pró ativa e no trabalho em equipe a fim de propiciar o crescimento de todos os membros. As atividades são realizadas em pequenos grupos ou pares e o conhecimento é compartilhado entre os participantes. Isso resulta em crescimento de todo o grupo, já que aquele que sabe e ensina é tão beneficiado quanto aquele que aprende com o colega. Lima e Costa (2010, p. 146) afirmam que nesse tipo de atividade os envolvidos têm a chance de interagir e participar de uma “cadeia comunicativa que permite a variação de discurso”. Com esse tipo de trabalho, portanto, garantimos a variedade de diferentes tipos de discurso, bem como damos ao aprendiz a oportunidade de criar seus enunciados a fim de exercer sua criatividade de falante dentro da língua alvo através da interação com os colegas.

Neste capítulo buscamos expor as dificuldades encontradas por alunos brasileiros aprendizes de espanhol. Dificuldades essas oriundas de uma compreensão da AC como método que se restringe unicamente ao estudo do significado, deixando de lado questões do âmbito formal.

Ao contrário do que se possa concluir a princípio, não nos posicionamos contra a AC. Nosso objetivo é mostrar como é possível, através do FonF inserido na AC, estudar a gramática de um modo que o aluno seja levado a participar de modo ativo, diferente dos métodos tradicionais de estudo de gramática, que esperam do aluno uma posição passiva e preveem exercícios estruturais que não levam em conta a língua em situações de uso.



No próximo capítulo, apresentaremos alguns conceitos importantes para uma melhor compreensão da aprendizagem colaborativa e a relacionaremos com a AC e o FonF.

### **CAPÍTULO III: A aprendizagem colaborativa e a abordagem comunicativa com foco na forma**

Neste capítulo, encontra-se a definição do nível de desenvolvimento real e do potencial, bem como a zona de desenvolvimento proximal, localizada entre esses dois níveis. Em seguida estabeleceremos a relação entre tal zona de desenvolvimento e a aprendizagem colaborativa. Levantaremos a questão da importância ou não da existência de um indivíduo mais qualificado e outro menos qualificado e, interligadas a essa discussão duas diferentes visões da teoria vygotskyana: a clássica e a neovygotskyana. Em seguida, definiremos a noção de andaime ou andaimento e a consequente importância da interação no processo de aprendizado.

Então, relacionaremos a aprendizagem colaborativa e o ensino de LE e destacaremos a relação positiva entre AC, aprendizagem colaborativa e FonF. Finalizaremos destacando a importância do papel do professor em todo o processo.

Para entender a aprendizagem colaborativa é importante elucidar alguns conceitos que fazem parte de seu embasamento teórico. Eles seguem descritos nos itens subsequentes.

#### **3.1. Zona de desenvolvimento proximal e andaime/andaimento**

A aprendizagem colaborativa se baseia nas ideias desenvolvidas por Lev Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo ele, ambos estão intimamente relacionados. Vygotsky (1991) afirma que existem dois tipos de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que se refere àquilo que uma pessoa é capaz de realizar sozinha sem auxílio de outros; e o nível de desenvolvimento potencial, que se caracteriza pelo que ela pode realizar com ajuda de outros. Entre os dois níveis, está a zona de desenvolvimento proximal

(ZDP). O nível de desenvolvimento real se caracteriza pelas funções que já amadureceram, são os “produtos finais do desenvolvimento”, enquanto o potencial define funções que estão em processo embrionário de amadurecimento, elas são os “brotos” do desenvolvimento, contrapondo-se aos “frutos” do desenvolvimento real.

Oliveira (2000) caracteriza o nível de desenvolvimento potencial como um momento não de etapas já alcançadas, mas a serem alcançadas, cujo sucesso depende significativamente da interferência de outras pessoas. Este auxílio prestado por outros faz com que o nível de desenvolvimento potencial se transforme em desenvolvimento real. Oliveira (2000) afirma que a ideia de intervir no desempenho de uma pessoa através da interação social é essencial na teoria vygotskyana. De acordo com a mesma autora, é na ZDP que a interferência de outros tem poder mais transformador.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. (OLIVEIRA, 2000, p. 60)

A ZDP faz parte do local onde a aprendizagem acontece, pois ela é o resultado da mediação entre dois indivíduos, um mais experiente e outro intermediário (FIGUEREDO, 2006). Cristovão e Fogaça (2008) igualmente entendem a ZDP como um espaço de construção colaborativa<sup>16</sup> de oportunidades de aprendizagem, que proporciona o desenvolvimento de habilidades mentais nos indivíduos. Segundo esses autores, o trabalho em grupos favorece o surgimento de ZDP's, uma vez que “qualquer atividade compartilhada em grupo pode abrir zonas de desenvolvimento proximal pelo confronto de representações, de conceitos, sejam científicos ou cotidianos” (CRISTOVÃO e FOGAÇA, 2008, p. 22).

---

<sup>16</sup> Neste trabalho, entende-se por colaboração o definido em Roschelle e Tasley (1995) como: “engajamento mútuo dos participantes em um esforço coordenado para solucionar juntos o problema”. Segundo os autores a colaboração envolve uma atividade sincrônica, coordenada, que é resultado de uma contínua tentativa de construir e manter uma concepção compartilhada (conjunta) de um problema.

Do mesmo modo, Lima e Costa (2010, p. 145) definem a ZDP como um local de desenvolvimento de mediação. Segundo as autoras, essa mediação da aprendizagem “seria o processo decorrente das atividades cooperativas, através das quais os aprendizes podem desdobrar conceitos e artefatos construídos culturalmente, de modo a regular as atividades mentais e sociais estabelecidas entre os indivíduos”. A ZDP, portanto, é onde o desenvolvimento da aprendizagem dos companheiros se dá através de processos de interação, que levam ao crescimento mútuo dos envolvidos na realização de determinado trabalho em conjunto.

Long e Porter (1985<sup>17</sup> em CÂNDIDO JUNIOR, 2006) consideram os trabalhos em pares essenciais para o aprendizado da LE, uma vez que oferecem oportunidades de interação entre os alunos na realização das tarefas. Da mesma forma, Figueredo (2006) afirma que a aprendizagem colaborativa no ensino de língua amplia a diversidade linguística, de maneira a possibilitar o compartilhamento do conhecimento. A aprendizagem colaborativa, portanto, mostra-se como uma ferramenta muito eficaz no ensino de LE, uma vez que ocorre na e pela interação e co-construção de conceitos de maneira dinâmica, exigindo sempre do aluno sua participação de maneira criativa e atuante.

Assis (2007) corrobora essa ideia ao afirmar que, embora estes conceitos tenham sido desenvolvidos para explicar a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, eles são perfeitamente cabíveis para o ensino de LE, uma vez que a ZDP se assemelha a uma semente que ainda não se fixou, mas pode se consolidar efetivamente através do auxílio de alguém mais competente.

Mitchell e Myles (2004) definem a ZDP como um local metafórico, dentro do qual o resultado pode ser atingido através do suporte de alguém mais qualificado. Figueredo (2006, p. 114) complementa esta ideia:

Para Aljaafreh e Lantolf, 1994, o auxílio fornecido pelo membro mais experiente, no momento da atividade em conjunto, é que promove a descoberta da ZDP do aprendiz, garantindo-lhe, assim, um nível de assistência apropriada, que possa encorajá-lo a atuar em seu nível potencial de habilidade.

---

<sup>17</sup> Referências não localizadas.

Porém, essa ideia do indivíduo mais qualificado não é tão importante se levarmos em conta algumas considerações sobre a ZDP. Antes de tudo, faz-se interessante levantar outros pontos importantes sobre o que se entende na comunidade científica por esse conceito. Embora ele seja sempre vinculado a Vygotsky, esse mesmo autor mencionou esse termo somente em oito oportunidades em seus estudos, e muitos pesquisadores o entendem como muito vago e definido de diferentes maneiras por seu próprio autor (TRINTA, 2009). Ainda de acordo com Trinta (2009), esse fato talvez possa ser justificado parcialmente pela morte prematura do pesquisador.

Apesar desse pormenor, o termo foi e é empregado constantemente em estudos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento. Talvez por essa razão também, vários autores tentam complementa-lo e expandi-lo. Dessas tentativas, separam-se, basicamente, duas visões diferentes da concepção de ZDP: a clássica e a neovygotskyana. Trinta (2009) descreve a visão clássica como aquela que se baseia nos estudos deixados por Vygotsky, portanto se considera que para que ambientes de ZDP ocorram é necessário que, entre os envolvidos no processo de aprendizagem, haja um indivíduo mais qualificado que prestará auxílio ao menos qualificado a fim de realizar determinada tarefa que este não poderia realizar sem o auxílio daquele.

Já a visão neovygotskyana mostra uma perspectiva adaptada da noção de ZDP encontrada em Vygotsky. Acredita-se que não há necessidade da existência de um par mais qualificado para que a ZDP se estabeleça e o conhecimento seja construído. É necessário, somente, que duas ou mais pessoas busquem um objetivo comum para que ambas se auxiliem no processo de aprendizado e desenvolvimento (TRINTA, 2009). Terra (2004) substitui os termos “*expert*” e “aprendiz” por “colaborador-aprendiz” na execução de um trabalho em conjunto. Segundo o autor, na realização de uma tarefa coletiva, vários “*experts*” podem emergir e, após a realização da tarefa, o grupo como um todo assume a característica de “*expert*”. Trinta (2009) chama a atenção para o fato de que, nessa visão, a não exigência de alguém mais qualificado acaba dando espaço para uma perspectiva mais dialógica, que privilegia o conhecimento de todos os envolvidos em algum momento da realização da atividade.

Zanella (1994) também pontua essas duas diferentes maneiras de se entender a ZDP: com assimetria de conhecimento e sem ela. De acordo com a autora, na relação adulto / criança haverá um indivíduo mais experiente que auxiliará no desenvolvimento do menos experiente, mas se referindo às interações que acontecem entre pares, há outras variantes que determinam que nem sempre o mais experiente é o mais confiante, portanto, nem sempre somente ele prestará o auxílio. Além disso, Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) afirmam que, em situações espontâneas de interação entre pares, não há assimetrias nos níveis de conhecimento e estas interações são igualmente benéficas, uma vez que possibilitam o confronto de pontos de vista sem a posição de um tutor, fato que acarreta em uma maior discussão e negociação de significados e alternância na posição de papéis.

A assistência mútua entre os participantes, existindo ou não essa diferença de conhecimento entre os envolvidos, acontece em um ambiente interativo e pode ser visualizada pela metáfora de um “andaime” (do inglês *scaffolding*). Segundo Costa (2001, p. 44), num contexto de ensino / aprendizagem, o indivíduo mais capaz<sup>18</sup>, seja o professor ou outro colega, “oferece ao aprendiz um ‘andaime’ que lhe dá apoio para iniciar uma tarefa, como, por exemplo, demonstrar procedimentos e posteriormente deixar que o aprendiz dê seguimento à atividade”.

O andaime ou andaime é definido por Figueiredo, 2006 como estruturas de apoio localizadas na ZDP, através das quais os aprendizes se engajam em um processo dialógico de formação de conceitos e são capazes de solucionar problemas, realizar tarefas ou atingir um objetivo que não poderiam alcançar se o tentassem sozinhos. Aljaafreh e Lantolf, 1994 afirmam que o andaime deve ser gradual, contingente e dialógico. Gradual por ser implícito, a princípio, partindo para explícito, variando o grau conforme a necessidade, contingente por ser utilizado somente quando necessário, ou seja, a ajuda deve ser solicitada e não fornecida de antemão sem a experiência prévia da situação e, por fim, dialógico por ser disponibilizado

---

<sup>18</sup> Ele será o “mais capaz” naquele determinado momento. Não significa que ele ocupará esta posição o tempo todo. Este não é um lugar fixo, ora o *colega A* presta auxílio ao *colega B*, ora o *B* presta auxílio ao *A*. Portanto é um processo que não prevê lugares fixos, mas sim lugares que se adaptam ao longo da atividade, conforme as necessidades da dupla ou do grupo.

através do diálogo. Diniz (2009) afirma que o andaime é útil quando os participantes de uma tarefa respeitam e valorizam as opiniões dos colegas, afirmando que o andaime não se caracteriza somente por ser uma troca entre o novato e o experiente, mais do que isso, ele é a construção colaborativa de oportunidades entre os aprendizes, através das quais os indivíduos podem desenvolver habilidades.

Levando em conta estes dois conceitos: ZDP e andaime, é visível que a interação entre os indivíduos é fundamental para que o desenvolvimento potencial se converta em desenvolvimento real. Vygotsky (1991, p. 59) argumenta que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Sendo assim, o sucesso do aprendizado depende da interação, pois é através dela que os níveis de desenvolvimento são transferidos dentro da ZDP.

### **3.2. O papel da interação no processo e a consequente construção do diálogo colaborativo**

É importante definir que se entende por interação a troca colaborativa de ideias entre duas ou mais pessoas, que pode ocorrer entre professor e aluno, aluno e aluno, leitor e texto, falantes nativos e não nativos, alunos e programas de computador, etc (FIGUEIREDO, 2006). Cândido Junior (2006) complementa esta noção ao concebê-la como trocas linguísticas e não linguísticas, nas quais os indivíduos negociam significados e sua própria identidade sociocultural, bem como suas relações. Vygotsky (2010) afirma que a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Diniz (2009, p. 6) ao citar Vygotsky afirma:

Para Vygotsky, o conhecimento tem sua origem na sociedade e é construído através do processo de colaboração, interação e comunicação entre aprendizes em um contexto social. Todo aprendizado, inclusive o de uma língua estrangeira acontece de **fora para dentro**. É necessário primeiro algum tipo de motivação,

oportunidade, algo que leve o indivíduo a raciocinar, utilizar a fala, seja ela exterior ou interior. Essa motivação é encontrada na sociedade, na interação do aprendiz com alguém ou algo. A partir dessa interação e com o uso da linguagem, o aprendiz tenta ir mais além do que ele consegue. Esse processo de aprendizagem mediado pela fala é depois internalizado, passando a integrar o repertório do aprendiz. (GRIFO MEU)<sup>19</sup>

Deste modo, entende-se que a interação é responsável pelo crescimento e progressão do aprendiz, uma vez que o recebimento de estímulos do mundo exterior desperta o interesse para buscar respostas e resolver problemas. Esta busca promove um amadurecimento que não ocorreria por si só, sem a devida estimulação. O mesmo é afirmado por Diniz (2009): somente a partir da interação e cooperação, alguns processos internos de desenvolvimento podem ser operados. Sendo assim, pode-se afirmar que a interação é fundamental neste processo e precisa ser visada se queremos atingir êxito em desenvolver a competência comunicativa de nossos alunos.

Tendo em vista a importância da interação no processo, a aprendizagem colaborativa fundamenta sua metodologia em trabalhos em grupos estruturados a fim de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências mistas. Cada componente do grupo é responsável pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos demais (ASSIS, 2007). Como o trabalho em grupos demanda a participação ativa de todos os membros, essa abordagem “ênfatisa o papel da interação social no processo de construção do conhecimento” (COSTA, 2001, p. 38). Diniz (2009) corrobora essa noção ao afirmar que a interação com a presença de metáfora possibilita o aprendizado e que esse tipo de trabalho evidencia a construção do conhecimento comum, pois os aprendizes dialogam sobre assuntos de interesse próprio, servindo de fonte de aprendizado mútuo uns para os outros.

A interação desenvolve diálogos colaborativos, cuja principal característica é a de que a fala de um indivíduo não se faz sozinha, ela vai sendo desenvolvida em conjunto com a fala do colega. Ou seja, o diálogo é co-construído entre os membros do grupo. Swain (2000) caracteriza o diálogo

---

<sup>19</sup> Fazemos questão de frisar a importância do ambiente externo levando em conta que nos baseamos na teoria sociocultural, que posiciona a interação como ferramenta fundamental para a progressão do desenvolvimento. Nessa teoria, a interação com o outro é peça fundamental para o desenvolvimento, pois é graças aos estímulos externos que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrerão.



colaborativo como um diálogo capaz de construir conhecimento linguístico, dentro do qual o uso e o aprendizado de LE têm a possibilidade de ocorrer simultaneamente. Lima e Costa (2010) atribuem à pesquisadora canadense Merrill Swain a definição do termo diálogo colaborativo que, segundo essas autoras, trata-se do diálogo estabelecido na realização de determinada tarefa, quando os indivíduos envolvidos estão engajados para a resolução de um problema estipulado e, através desse processo, constroem o conhecimento. Führ (2010) cita Lima (2006)<sup>20</sup> para definir o diálogo colaborativo como uma conversa auxiliadora que ocorre entre os pares durante a realização de uma tarefa. A grande vantagem é que esse diálogo possibilita o aprendizado do idioma através dele mesmo.

Figueiredo (2006) diz que os aprendizes precisam de oportunidades para exteriorizar o que aprenderam de maneira significativa. Essa oportunidade está nos diálogos das atividades colaborativas, já que a aprendizagem acontece no próprio desempenho e não fora dele (SWAIN e LAPKIN, 1998). Reforçando essa ideia, Mitchell e Myles (2004) colocam a comunicação dialógica como ferramenta central na construção do conhecimento, incluindo o das formas linguísticas.

O mesmo é assinalado por Diniz (2009), que acredita que o uso dos diálogos colaborativos como instrumento pedagógico condiz com a concepção de gramática apresentada anteriormente, cuja principal característica é a de que a gramática está intrinsecamente relacionada às questões de uso da língua e não simplesmente a uma lista de regras. A mesma autora justifica a importância do diálogo colaborativo no trabalho com a forma da língua pelo fato de que os itens gramaticais a serem trabalhados surgem a partir da produção dos alunos, da necessidade de comunicação e de como expressar-se de maneira clara.

Figueiredo (2006, p. 12) afirma que, por meio da interação é possível “dar e receber ideias, prover assistência mútua para a realização de uma

---

<sup>20</sup> LIMA, Marília dos Santos. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem. In: ROTTAVA, Lúcia; SANTOS, S. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: línguas estrangeiras**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006. p. 65-80.

atividade” e, assim, criar um ambiente de interação entre os membros do grupo, de maneira a descentralizar a figura do professor.

### 3.3. A aprendizagem colaborativa e ensino de LE

A aprendizagem colaborativa prevê o trabalho em grupos. Cada grupo é encarregado de resolver uma tarefa que envolve uma situação específica. A vantagem é que, para resolver tal tarefa, os aprendizes precisam interagir entre si e, essa interação se dá na LE, o que os leva a praticar a fluência da língua alvo. Lima e Costa (2010) afirmam que o uso de tarefas comunicativas representa uma estratégia social que resulta em momentos de interação e promove um aumento da fluência, diferenciando-se de exercícios focados somente na forma. As mesmas autoras usam outros estudos para definir o conceito de tarefa como uma atividade contextualizada que exige dos aprendizes o uso da língua, enfatizando o significado e estabelecendo uma conexão com o mundo real, visando um objetivo. Führ (2010) define as tarefas colaborativas como atividades que trazem desafios aos alunos, proporcionando-lhes oportunidades de interagir e refletir sobre o seu uso da LE. A produção dos aprendizes durante as tarefas leva em conta a testagem de hipóteses e a reflexão metalingüística no processo de interação dos participantes.

Conforme Swain (2000), a percepção se dá quando o aprendiz percebe a lacuna entre o que foi dito e a língua-alvo. Na testagem de hipóteses, o sujeito recebe um *feedback* de seu parceiro quanto à compreensão desse interlocutor. Na reflexão metalingüística, por sua vez, o aprendiz pondera sobre as estruturas linguísticas que foram utilizadas, impulsionando a internalização do conhecimento. O *output* (produção do aluno) consiste em uma atividade cognitiva através da qual o pensamento é externalizado e se torna completo (Swain; Tocalli-Beller, 2005). (LIMA e COSTA, 2010, p. 148)

É através da interação exigida pelo próprio tipo de atividade, portanto, que acontece a reflexão entre forma e significado, uma vez que os aprendizes

testam seu entendimento sobre o funcionamento da língua através da compreensão ou não de seus interlocutores (LIMA e COSTA, 2010). Führr (2010) afirma que durante a interação aparecem dificuldades de entendimento entre os pares, o que gera a negociação, que é caracterizada como um modo de interação que enfatiza a negociação de sentido, sem deixar de focar a forma.

Costa (2001) observa que a aprendizagem colaborativa contribui para a implementação da AC, uma vez que, ambas compreendem a aprendizagem de LE como um processo de interação entre alunos, professores e material didático, visando compartilhar significados na aquisição de LE. Lima e Costa (2010) veem no aprendizado baseado em tarefas uma oportunidade de experiência da língua. As autoras concluem que a falta de monitoramento constante do professor para repreender erros do estudante propiciaria a tomada de decisões por parte do aluno, o que o levaria a correr riscos com a LE na testagem de hipóteses, porque a linguagem e o comportamento humano estão intimamente relacionados. Führr (2010) complementa essa ideia ao sinalizar que durante a atividade de interação, o aprendiz é levado a buscar resposta para o que não sabe, tendo em vista as dificuldades que percebe. O aprendizado ocorre através da própria LE.

Esse gancho entre aprender uma LE tendo como ferramenta a própria LE condiz com o entendimento de Vygotsky (2011), sobre a relação fala e comunicação. De acordo com ele, a função essencial da fala é a comunicação, portanto a fala é essencialmente social. Deste modo, as pessoas usam a fala a fim de co-construir o entendimento (GRAÇA, 2011). Essa co-construção de sentidos não é um processo passivo. Segundo Vygotsky (2011), a formação de conceitos é um processo criativo e não deve ser visto como mecânico, por isso a simples memorização de palavras associadas a objetos não leva à formação de conceitos; é necessária a aparição de um problema, cuja resolução leve à formação de conceitos. As atividades colaborativas servem como estímulo necessário a essa formação conceitual, pois os aprendizes trabalhando juntos, de maneira colaborativa, encontrarão as respostas e essa busca os fará internalizar os conceitos de maneira muito mais eficaz do que recebendo passivamente as informações. Godoi (2005) corrobora essa ideia ao afirmar

que aprender uma nova língua não é somente trocar as palavras que já se conhecia em sua LM por outras em LE. É mais do que isso, é adquirir novos elementos simbólicos de uma comunidade diferente. Para tanto, o aluno precisa ter lugar ativo no processo de aprendizado.

O desejo do entendimento mútuo na realização de uma tarefa faz com que os alunos se engajem e trabalhem colaborativamente na construção do significado para completar a tarefa e, ao mesmo tempo focalizem a estrutura linguística (LIMA e COSTA, 2009). Führ (2010) corrobora essa noção, pois diz que as atividades colaborativas ganham seu espaço, uma vez que são empregadas exatamente com o fim de promover a interação e desenvolvimento da língua, porque os falantes precisam ser entendidos por quem os ouve. Essa necessidade de entendimento mútuo tem sua função definida por Lima e Costa (2009) como episódios de conflito gerados por enunciados produzidos de maneira equivocada que aceleram as oportunidades de internalização de regras.

Swain e Lapkin (2001) garantem que as atividades comunicativas são válidas porque na medida em que as trocas interacionais vão acontecendo é gerada a negociação de significado, o que representa um facilitador na aprendizagem de LE. Lima e Costa (2010) pontuam que as tarefas colaborativas enfocam também a forma, uma vez que para expressar o sentido, os interagentes necessitam de coerência, clareza e precisão para gerar seus enunciados.

No momento em que o diálogo colaborativo surge durante a realização da tarefa colaborativa, são identificadas lacunas linguísticas que proporcionam a formulação de novas hipóteses que são testadas durante a conversa com o(s) par(es):

A partir do diálogo colaborativo mantido entre os interagentes desse processo, os aprendizes estabelecem uma relação dialógica na qual os significados são coconstruídos. Os diálogos colaborativos incluem produções que podem conciliar o estudo do significado com o da forma, à medida que os aprendizes recorrem a reflexões sobre as estruturas dos itens utilizados em seu diálogo, a fim de tornar seu insumo compreensível ao interlocutor. (LIMA e COSTA, 2010, p. 147)

Da testagem de hipóteses devido à lacuna formada entre o que foi dito e a LE, surge a reflexão metalinguística, quando o aprendiz analisa as estruturas linguísticas que utilizou de maneira a impulsionar a internalização do conhecimento (LIMA e COSTA, 2011). O foco nesse tipo de atividade está na prática da língua de modo interativo, uma vez que as dificuldades e a capacidade de comunicar-se na LE estão sendo percebidas (FÜHR, 2010). A mesma autora observa, depois de um estudo de caso, que esse tipo de atividade abrange forma e o significado.

Deste modo, temos o ambiente previsto no conceito de FonF, no qual a forma e o sentido são vistos de maneira conjugada e o entendimento de um passa impreterivelmente pelo entendimento do outro.

Swain (2001<sup>21</sup> em LIMA e COSTA, 2010) define os “episódios referentes à língua” (ERLs) como qualquer parte do diálogo que se volte a temas relacionados ao que estão produzindo. Nesses episódios, os estudantes falam sobre a língua que estão produzindo, questionam o uso dessa língua, autocorrigem-se e/ou corrigem o colega. São momentos em que o foco é voltado para a forma, uma vez que a produção de sentenças coerentes e entendíveis pelos colegas depende de formulações adequadas e apropriadas.

É importante levar em conta o papel do professor na aprendizagem colaborativa. Muitas vezes, ele está acostumado a ocupar a posição central no processo, ditando as regras e organizando os discursos, até mesmos os turnos de fala. Isso se deve à visão tradicional de que o professor é visto como detentor do conhecimento que deve ser transmitido por ele aos alunos. É imprescindível, porém, refrear a ansiedade e possibilitar que os alunos desempenhem seu papel no processo. Na aprendizagem colaborativa, o educador tem o papel de facilitar a troca de informações entre os alunos e não controlar o conteúdo e a aprendizagem (COSTA, 2001). Assis (2007) afirma que o professor passa a desempenhar a função de orientar as discussões a fim de promover o estímulo para que os alunos se beneficiem do aprendizado colaborativo. Oliveira (2000) ressalta que a função do docente é a de interferir na ZDP de seus alunos a fim de provocar avanços que não ocorreriam

---

<sup>21</sup> SWAIN, M. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **The Canadian Modern Language Review**, v. 58, n.1, p. 44-63, 2001.

espontaneamente, fazendo com que o ensino se adiante ao desenvolvimento. Costa (2001, p. 44) afirma que essa alteração no trabalho do professor possibilita o acesso dos alunos a diferentes fontes de informação, o que “torna o conteúdo ensinado mais complexo, variado e flexível e, portanto, mais próximo da realidade”.

Segundo o definido por Berni (2008, p. 2535), de acordo com a teoria sócio-histórico-cultural, o professor é “provocador de conflitos; suporte e apoio no processo; mediador; constrói junto com os alunos; preocupa-se com o processo e não apenas com o produto.” A função do professor, portanto, é auxiliar os alunos a chegar ao objetivo planejado, objetivo esse que seria mais difícil de alcançar sozinhos.

Um dos desafios, portanto, é criar o hábito de auxiliar os aprendizes na tarefa de aprender a buscar respostas em lugar de simplesmente recebê-las prontas. Segundo Bassi (2006), é necessário enfatizar o lugar do aluno como co-produtor na aquisição do conhecimento. Isso significa que ele sai da posição passiva de receptor de informações e passa a buscar seu conhecimento de maneira ativa. Visão essa que é confirmada por um dos objetivos da AC, já que, segundo Freitas (2007), uma proposta pedagógica que busca o desenvolvimento da competência comunicativa precisa atribuir um papel fundamental à participação do aprendiz.

Assim, a aprendizagem colaborativa, entendida como um modo de aprender através da interação e mútua ajuda entre os companheiros, capaz de gerar ZDP's e andaimes entre os aprendizes é uma forma eficaz de tratar de questões formais de modo dinâmico e participativo, como prevê o FonF, já que durante a realização das tarefas, eles poderão usar as estruturas da língua em diálogos reais e não pré estabelecidos de maneira muito mais natural e verdadeira. Na medida em que utilizam as estruturas desconhecidas, eles têm a oportunidade de testá-las, colocando-as em prática de modo real junto a seus companheiros.

Isto é, podemos usar as características da aprendizagem colaborativa a fim de auxiliar nossos alunos brasileiros na aquisição da língua espanhola, levando em conta as diferenças e semelhanças de ambas as línguas e aproveitar as vantagens dessa proximidade, tendo em vista que os alunos

precisam estar cientes de que se tratam de duas línguas distintas que têm traços em comum no que se refere principalmente ao campo semântico, mas se distanciam no campo sintático.

Pudemos perceber que a relação entre aprendizagem colaborativa, AC e FonF é possível, desde que sejam levados em conta alguns pontos importantes, tais como a importância da interação e a postura exigida do professor em relação ao aprendizado do aluno.

A seguir abordaremos a metodologia que guiou nossa pesquisa.

## **CAPÍTULO IV: Metodologia**

O objetivo principal desta pesquisa é verificar se a aprendizagem colaborativa, inserida em um contexto de abordagem comunicativa pode facilitar o trabalho com o foco na forma.

Para tanto, serão analisadas algumas atividades comunicativas realizadas por alunas brasileiras adultas de um curso de espanhol como LE. O que interessará na análise será o processo de realização da atividade. Não levaremos em conta, portanto, o resultado final da atividade, que seria o texto realizado pelas alunas, dada a falta de tempo e espaço disponíveis na presente pesquisa.

Para atender ao objetivo principal, destacam-se alguns objetivos secundários, que são norteados pelas perguntas abaixo descritas. Para atender estes objetivos, serão aplicados os métodos elucidados a cada pergunta lançada:

1. As atividades baseadas na aprendizagem colaborativa favorecem o enfoque nas formas linguísticas de modo conjunto com a construção do sentido?

A análise dos dados propiciará entender como se dá a relação entre uso e forma durante a realização da atividade.

2. A aprendizagem colaborativa possibilita a reflexão e conscientização linguística dos alunos previstas pelo FonF?

Através da atividade realizada e dos dados coletados no questionário e durante a tarefa, verificaremos se ocorrem episódios que demonstrem a reflexão e conscientização linguística dos envolvidos.

3. Ao tentarem se expressar verbalmente, as formas que serviriam de hipóteses contribuiriam para formação de oportunidades de aprendizagem?

A partir dos dados coletados durante a atividade, selecionamos momentos de testagem de hipóteses pelos alunos e buscamos analisar se esses momentos formam as ZDPs.



4. Como os alunos se posicionam frente ao estudo da forma, se lhes parece importante e se este estudo lhes serve como apoio na progressão de sua aprendizagem?

Através da análise das respostas do questionário, poderemos ter uma noção de como os alunos se posicionam em relação a esse ponto. Essa pergunta se relaciona muito com a impressão dos alunos em relação a esse tipo de enfoque e é importante porque busca compreender se eles se sentem motivados com tal proposta.

Foi realizado um estudo de caso com dois pares de alunas de uma universidade federal, localizada na cidade de Curitiba. Optou-se por um estudo interpretativista por vários motivos: primeiro pelo número reduzido de envolvidos na pesquisa, o que nos auxilia a ter uma visão mais específica de cada caso e proceder com uma análise qualitativa e não quantitativa; segundo por levarmos em conta o posicionamento específico de cada um dos envolvidos, isto é, parece-nos importante saber suas opiniões, posicionamentos e sentimentos em relação à proposta aqui apresentada; terceiro as categorias de análise surgem a partir da própria análise dos dados, ou seja, focaremos nossa atenção para a análise a partir dos dados coletados.

Sobre o perfil dos envolvidos, temos uma universitária e as outras estudantes de cursos técnico profissionalizantes de nível médio, todas pertencentes à faixa etária entre 15 e 20 anos. Duas delas nunca haviam tido contato com a língua espanhola até então, uma delas, porém é filha de argentina, o que indica, portanto, um contato muito maior.

O curso de espanhol é oferecido gratuitamente pela universidade para seus alunos em seu centro de línguas e tem duração total de cinco semestres – dois anos e meio – e abarca os níveis A1 e A2, segundo o definido pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas<sup>22</sup>. As turmas contam com 15

<sup>22</sup> Este é um quadro criado na Europa, que serve de guia para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras. O quadro divide o conhecimento dos alunos em três categorias, que se subdividem em duas, conforme explicitado abaixo:

A: falante básico	A1: Iniciante A2: Básico
B: falante independente	B1: Intermediário B2: Independente
C: falante proficiente	C1: Proficiência operativa eficaz C2: Domínio pleno

alunos aproximadamente e as salas são equipadas com um computador com acesso à INTERNET, aparelho projetor de imagens, aparelho de som, caixas acústicas grandes, aparelhos de televisão e DVD e uma pequena biblioteca com dicionários bilíngues e monolíngues.

As alunas da pesquisa cursaram um semestre e meio do curso e participavam das aulas regularmente. As aulas regulares do curso ocorriam em encontros de duas vezes por semana, com duração de uma hora e quarenta minutos cada encontro. Era seguida a metodologia comunicativa com inclusão do FonF, ou seja, o foco primeiro estava no significado com possíveis incursões na forma, de maneira explícita ou implícita de acordo com o caso.

Os dados da pesquisa não foram coletados durante as aulas normais. As alunas vieram em outros horários e uma dupla de cada vez. Optamos por esse método por ser mais fácil realizar as gravações dessa maneira e também a fim de não prejudicar o andamento das aulas que precisa seguir um cronograma. As gravações foram realizadas através de gravador de áudio digital. Foram gravados e transcritos todos os encontros, mas os dados usados nas análises foram selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Em um primeiro momento, foi solicitado que as alunas respondessem um questionário que tratava de verificar questões como<sup>23</sup>:

- Conhecimentos prévios da língua antes de iniciar o curso;
- Sentimentos em relação à segurança de expressar-se na língua alvo;
- O posicionamento pessoal em relação ao estudo da gramática, visando ao aperfeiçoamento de seu nível de língua;
- O posicionamento pessoal relativo à utilidade das explicações gramaticais em sala;
- Seu modo de entender os exercícios estruturais baseados em regras gramaticais da língua;
- Preferência por estilos de atividades (exercícios gramaticais, músicas, trabalhos em grupo, etc);
- Se tinham a sensação de que as regras gramaticais auxiliavam na produção da língua.

---

<sup>23</sup> Questionário em anexo.

Depois de respondido o questionário, houve dois encontros separados com cada uma das duplas. Esses encontros ocorreram com um período de duas semanas de intervalo cada um e tiveram duração de uma hora aproximadamente. Neles, as alunas deveriam resolver uma atividade baseada na aprendizagem colaborativa, que era dividida da seguinte maneira:

1. Discussão orientada pela professora / pesquisadora, autora desta dissertação, que tratava de introduzir o tema da aula;
2. Atividade de áudio, baseada em uma música ou vídeo (dependendo do encontro) que toca em questões referentes ao tema da aula<sup>24</sup>;
3. Nova discussão entre alunas e professora, levando em conta o conteúdo ouvido / assistido;
4. Elaboração de um texto conjunto entre as alunas vinculado ao tema discutido anteriormente. Nesta fase, o texto foi feito sem a ajuda da professora, mas elas tiveram a opção de consultar livros, dicionários e INTERNET;
5. Conversa informal entre a professora e alunas a fim de verificar como elas se sentiram na realização do texto, se elas gostaram desse tipo de atividade e se sentiram que foi válido para o seu desenvolvimento. Enfim, o que se busca é perceber suas impressões da atividade.

O material usado para as atividades foi retirado da internet, sendo para o primeiro encontro um texto intitulado: “Los ‘abuelos canguro’ gran ayuda para muchas familias”<sup>25</sup> e a gravação em som e imagem de uma reportagem de uma televisão espanhola<sup>26</sup>. Para o segundo encontro foram utilizados: uma propaganda da televisão argentina<sup>27</sup>; um excerto do texto “Particularidades de Nuestra Cultura”<sup>28</sup>; letra e som da música “Avisa a tu madre”<sup>29</sup>. As alunas

---

<sup>24</sup> Atividades realizadas em anexo.

<sup>25</sup> Retirado do endereço eletrônico <<http://www.demayores.com/2008/01/24/los-abuelos-canguro-gran-ayuda-para-muchas-familias/>> (acesso em 15/09/2011).

<sup>26</sup> Disponível em <[http://www.ver-taal.com/noticias\\_20110901\\_canguros\\_cansados.htm](http://www.ver-taal.com/noticias_20110901_canguros_cansados.htm)>.

<sup>27</sup> Retirada do endereço eletrônico: <<http://www.youtube.com/watch?v=0P8-m0Xr1q0>>.

<sup>28</sup> disponível em <<http://www.creditos123.com/ParticularidadesdeNuestraCultura.htm>> (acesso em 15/09/2011).

<sup>29</sup> Do grupo espanhol Jarabe de Palo do álbum Adelantando de 2007.

tinham disponíveis dicionários bilíngues<sup>30</sup> e também foram orientadas a consultar a página web <[www.rae.es](http://www.rae.es)>.

Os dados foram coletados através de gravações de áudio integrais da aula. Em seguida essas mesmas gravações foram transcritas integralmente e, a partir dos dados transcritos, selecionamos momentos que ajudavam a responder as perguntas de pesquisa.

Foram gravadas duas aulas de cada dupla. Os temas eram: *Los abuelos canguros* e *Irse de casa*. A primeira aula foi dividida da seguinte maneira:

- a) Ler um texto intitulado: “Los ‘abuelos canguro’ gran ayuda para muchas familias”;
- b) Discutir sobre o texto e solicitar a opinião das alunas sobre o assunto
- c) Assistir a uma reportagem de uma televisão espanhola que trata do assunto;
- d) Nova discussão tendo em vista a reportagem;
- e) Leitura de duas opiniões de leitores sobre a reportagem escrita (item a), uma contra e outra a favor dos pais que deixam seus filhos com os respectivos avós;
- f) Elaboração de um comentário para a reportagem escrita dando a opinião da dupla sobre o assunto;
- g) Indicação da professora dos erros encontrados no texto;
- h) Correção do texto em dupla pelas alunas, levando em conta as indicações dadas pela professora.

A segunda teve uma divisão bastante similar:

- a) Assistir a uma propaganda da televisão argentina que relata uma história cômica sobre um menino que decide sair de casa por ciúmes, depois de flagrar sua mãe dando atenção a uma planta da sala de estar<sup>31</sup>;
- b) Discussão entre professora e alunas sobre qual seria o melhor momento de sair de casa;

---

<sup>30</sup> PEREIRA, Helena Bonito Couto. Michaelis dicionário escolar espanhol: espanhol-português/português-espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

<sup>31</sup> A propaganda está disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=0P8-m0Xr1q0>>.

- c) Leitura de um excerto do texto “Particularidades de Nuestra Cultura”, sobre a constituição da família espanhola e, quando, em geral, um jovem sai da casa dos pais na Espanha.
- d) Contraste entre a cultura brasileira e espanhola em relação a esse tema;
- e) Escutar e preencher lacunas da música “Avisa a tu madre”, do grupo espanhol Jarabe de Palo;
- f) Discussão sobre a situação da moça citada na letra da música, que deve escolher entre fugir com o namorado ou seguir sua vida de adolescente de classe média;
- g) Elaborar uma carta de despedida para a mãe, explicando por que fugiu de casa ou uma carta para o namorado, explicando-lhe por que não pode fazer isso com sua família;
- h) Indicação da professora dos erros encontrados no texto;
- i) Correção da carta pelas alunas, levando em conta as indicações dadas pela professora.

A análise levou em conta o processo de elaborar o texto, importando muito pouco o produto final, que é o texto escrito pelas alunas. Esta ideia se baseia em estudos de Vygotsky, que pontua que o que importa é o que está amadurecendo, ou seja, o nível de desenvolvimento potencial, conforme o explicitado por Trinta (2009, p. 158):

Não existe linearidade, não existem certezas. O ambiente, os indivíduos interagem de diferentes maneiras que moldam o desenvolvimento cognitivo. Não importa somente o produto final, valoriza-se o processo, o caminho traçado, a interpretação, a criação. É o indivíduo crescendo, tornando-se independente que deve ser verdadeiramente estudado, analisado e valorizado.

Deste modo, as análises levaram em conta o modo como os significados são negociados e como as questões formais surgem e são resolvidas pela dupla durante a realização da tarefa.

## **CAPÍTULO V: Análise de dados**

Como já havia sido esclarecido, os dados foram analisados de duas diferentes maneiras: primeiro, análise das respostas dos questionários que devem também revelar o perfil das participantes do estudo, e, em seguida, a análise das gravações das aulas, cujos resultados deveriam apontar o efeito das tarefas colaborativas na abordagem comunicativa, em que o foco na forma deve contribuir para a aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros .

### **5.1. Dados dos questionários**

Antes de começar esta análise, é importante elucidar uma das limitações presentes nesta parte específica da pesquisa: como estamos trabalhando com as impressões das alunas e com o que elas dizem que pensam, não há como saber até que ponto suas opiniões são frutos de outros discursos que elas podem ter ouvido durante toda a sua escolarização ou, simplesmente, elas tentam dizer o que pensam que a pesquisadora gostaria de ouvir. Esse é um risco que se corre com esse tipo de pesquisa, já que não há como verificar o que realmente os envolvidos estão pensando. A conversa ao final da atividade nos fornece mais dados que complementam as questões elucidadas no questionário. Deste modo, temos mais material para tentar analisar a posição mais perto da verdadeira dos envolvidos.

A primeira pergunta era a seguinte: Qual era o seu contato com a língua espanhola antes de iniciar seu estudo nesta instituição? O objetivo era verificar se havia e em que grau era o contato prévio com a língua espanhola por parte das alunas. Duas delas, Isabela e Giovana<sup>32</sup>, tinham um contato muito pequeno, que se limitava a ouvir músicas e assistir algum filme ou programa na língua alvo. A terceira, Amanda, já tinha um grande contato, pois sua mãe e

---

<sup>32</sup> Para fins de pesquisa, o nome das envolvidas é fictício e foi escolhido por elas mesmas.

toda a sua família é argentina, deste modo, o contato sempre foi muito estreito, desde pequena. E, por último, Gabriela conta que tem uma amiga intercambista em sua sala de aula, com quem sempre tenta falar espanhol.

A segunda pergunta era: Como você se sente em relação ao uso do espanhol? Você se sente seguro? Por quê? Seu objetivo era verificar se elas se sentem seguras em relação à língua espanhola isto é, detectar as crenças em relação a uma língua estrangeira que sabidamente é considerada fácil pela sua semelhança com o português. Somente Isabela disse sentir-se segura porque diz que a base de conhecimento que já tem possibilita que ela não tenha medo de falar. Acrescenta ainda que, quanto mais falar, mais erros serão corrigidos, o que levará a um aprendizado maior. Essa visão nos remete a pensar em um dos pontos elucidados ao longo do trabalho por Alcaraz (2005) e Salinas (2005), que discorrem sobre a sensação inicial que os falantes brasileiros têm de que o espanhol é uma língua fácil e, que, não necessita muita dedicação por parte de quem a estuda. A fala da aluna: “com o tempo falando, acabo corrigindo meus erros e aprendendo mais” parece demonstrar que, na sua visão, o processo de aprender espanhol pode ser feito de modo natural, e que simplesmente “falar a língua” ajudará no progresso. Claro que a comunicação é importante, porém, como já pontuado anteriormente, temos que verificar qual é a qualidade dessa comunicação. A comunicação sem se preocupar com a forma correta pode levar à mistura do português com o espanhol, o que prejudicará o avanço do aprendiz.

Já as outras três não sentem toda essa segurança e acreditam que o seu progresso depende mais de sua dedicação do que da simples exposição à língua. Giovana acha que entende bem quando lê e escuta, mas seu problema é na hora de falar. Segundo ela, algumas palavras lhe “fogem” e as estruturas da língua se confundem, assim como na hora de escrever. Ela disse, porém, que acredita que se esforçasse mais fora de sala poderia corrigir estes “problemas”.

Amanda corrobora nossas observações de que a transferência linguística pode ocasionar problemas para falantes brasileiros, aprendizes de espanhol (ALCARAZ, 2005). Ela explica que, como ambas as línguas são muito parecidas, ela, provavelmente será entendida, mas, para ela, isso

somente não é suficiente, uma vez que ela quer sentir segurança total quando se comunicar na língua. Essa observação condiz com o apontado por Vidal (2007, p. 173) sobre o problema da preocupação com a mera inteligibilidade da mensagem:

Antes de qualquer outra coisa, compartilhando a idéia de que não basta apenas entender e ser entendido. Acreditando que '*Me Tarzan. You Jane*' não seria suficiente. Acreditando que se possa ir mais além. Acreditando que se precisa ou se deva exigir mais do aprendiz para que ele tenha a oportunidade de atingir um nível de proficiência em uma língua estrangeira, mesmo sendo apenas iniciante, que fosse além da mera inteligibilidade comunicativa. Obviamente, se fosse objetivo do programa a competência comunicativa e o engajamento discursivo.

As duas entrevistadas, Amanda e Giovana, acreditam que a semelhança entre as línguas é um facilitador, mas em curto prazo, pois o aperfeiçoamento na LE depende também de seu próprio esforço e estudo. Giovana acrescenta que a semelhança, muitas vezes, pode dificultar o processo, visto que ela afirma que confunde algumas estruturas, conforme o esclarecido por Alcaraz (2005).

Gabriela, por sua vez, define seu espanhol como “muito pequeno” e diz que precisa aprender muitas coisas e enriquecer seu vocabulário. Não cita a questão da proximidade entre as línguas nem como entrave, nem como facilitador, mas afirma que seu progresso depende de seu esforço em buscar mais conhecimento.

As três últimas opiniões sobre sua falta de segurança em relação à língua podem ser consideradas normais, visto que todas estão em um nível básico da LE, tendo cursado somente pouco mais de um semestre de aulas regulares. E também comprovam que elas já não compartilham da crença popular de que espanhol é uma língua fácil e que a sua aprendizagem não demanda esforço, conforme o explicitado por Salinas (2005).

Em relação ao estudo de gramática relacionado ao aperfeiçoamento da LE foi feita a terceira pergunta: Você acredita que é necessário estudar gramática para melhorar seu nível de língua? Por quê? Todas, exceto Giovana, veem o estudo de gramática como a base para aperfeiçoar o nível de língua, afirmando que, sem ela é difícil progredir. Giovana, por sua vez, acredita na



importância de se estudar gramática, mas ressalta que este estudo deve ser associado ao uso: “Sim, acredito que é bom estudar gramática, mas não como foco principal. Acho que ela deve vir junto com outros temas importantes para aprender a se comunicar na língua, desenvolvendo a fala”. Giovana, de maneira empírica, percebe a importância da gramática, mas, ao contrário das outras que a associam ao aperfeiçoamento do nível de língua (Gabriela e Isabela) ou a conjugações e formação de frases (Amanda), Giovana vê a importância da gramática relacionada ao uso, ou seja, é uma das premissas do FonF, que acredita que a AC pode ser enriquecida com o acréscimo de questões formais da língua durante a aprendizagem (GIL, 2002). Além de subentender-se, nessa compreensão, que a visão de gramática embutida nessa observação é a visão de gramática como processo (VIDAL, 2007), isto é, a gramática se faz pela comunicação e só há sentido em estudar a gramática, uma vez que a entendamos em contextos de uso da língua.

Amanda, ao falar sobre a relação gramática e aperfeiçoamento do nível de língua, cita um dado significativo. Ela diz que estudar gramática é importante: “para as conjugações certas, formação de frase de acordo com a gramática do espanhol, não do português”. Com esta afirmação, ela corrobora a colocação de Alcaraz (2005). Segundo o autor, o espanhol e o português têm muitas semelhanças e dessemelhanças, essas últimas ocorrendo principalmente no nível sintático da língua. Por essa razão, o estudo da gramática é importante, visto que a necessidade de aprender gramática, muitas vezes, vem do próprio aluno, pois ele mesmo percebe que as diferenças entre as duas línguas encontram-se mais no nível formal (VILLALBA, 2009).

A pergunta seguinte foi: Você acredita que as explicações gramaticais em sala são importantes? Essa pergunta visava a verificar se lhes parecem importantes as explicações gramaticais em sala, se estas lhes parecem válidas e apropriadas, tendo em vista que o FonF pode se valer tanto de explicações explícitas ou implícitas de gramática durante a aula (SPADA, 1997) a depender da sensibilidade do professor em relação às necessidades do seu grupo de alunos (PINTO, 2010). De acordo com todas as entrevistadas, as explicações são importantes. Porém, cada uma justifica de uma maneira diferente essa importância.

Isabela associa as explicações gramaticais com a clarificação das dúvidas. Amanda afirma que, graças a esse tipo de explicação, são feitas as correções necessárias. Já Gabriela relaciona a explicação com a figura do professor e afirma que essa figura faz com que o aluno preste mais atenção e aprenda melhor o conteúdo. E, por fim, Giovana diz que “alguns esquemas usados para explicar gramática nos ajudam a memorizar mais facilmente as estruturas”.

A partir das respostas, pode-se observar que, para cada uma, a gramática tem uma função: para uma está associada ao processo de tirar dúvidas, para a segunda à correção, já a outra relaciona com o professor e a atenção que o aluno centra nele e, por fim a gramática é vinculada à compreensão de estruturas. Isso pode ser resultado das diferentes estratégias utilizadas por cada uma delas para aprender melhor, assim como da visão que elas têm sobre a LE, ou ainda sobre a visão do professor dentro da sala de aula. Seja qual for a razão para a explicação gramatical em sala, todas dizem acreditar que ela é importante e deve ter seu lugar durante a aula de LE, reforçando assim, a importância do FonF no estudo de LE.

Ao longo da fundamentação teórica deste trabalho, foram apontadas algumas razões para o estudo de gramática, principalmente no caso de alunos adultos: evitar os problemas oriundos da interferência interlinguística que gera problemas de comunicação (SALINAS, 2005); uma maneira de deixar o aluno sentir-se mais seguro durante a comunicação, já que as duas línguas são muito semelhantes (VILLALBA, 2009; 2008; FREITAS, 2007); a importância de relacionar atos de fala e o conhecimento do item gramatical (PAIVA, 2007), entre outros.

Relacionando a AC com o estudo da forma, como havíamos visto, há a versão fraca da AC, que ressalta a importância de se estudar a forma inserida em contextos comunicativos. Ainda sobre essa abordagem, verificamos que a sua compreensão equivocada, resulta muitas vezes na crença de que não é necessário estudar a forma para aprender uma LE (RODRIGUES, 2009).

Devido a esse tipo de visão, Villalba (2009) pontua que a ênfase dada ao significado em detrimento da forma não resultou exatamente no que se esperava na aquisição de LE. Do mesmo modo, Long e Robinson (2003)

afirmam que o foco somente no significado empobrece a aprendizagem de línguas. E, por fim, Vidal (2007) explicita que dar ao aluno um simples apoio para comunicar-se na LE através do enfoque no significado somente não favorece o desenvolvimento da competência comunicativa integralmente.

As opiniões das entrevistadas condizem com essas afirmações, pois, segundo elas, o estudo da forma é importante por diferentes motivos: por segurança, por apoio, por verificar diferenças gramaticais entre as LE e LM. Independente das razões, elas concordam com a importância da gramática para aperfeiçoar-se.

A próxima questão indagava sobre a eficácia de exercícios estruturais: Você sente que os exercícios estruturais (de preencher lacunas) te ajudam a melhorar o seu espanhol? Por quê? Duas delas, Isabela e Gabriela, concordam que esses exercícios são importantes pois “ajudam a fixar os conteúdos” (ISABELA) e por facilitar a aprendizagem de estruturas: “é mais fácil para aprender onde devemos usar cada pronome adequadamente” (GABRIELA), já as outras duas afirmam que esse tipo de “exercício é válido, mas às vezes pode ser repetitivo” (AMANDA) e que eles podem ser bons para revisão, mas “o que ajuda mais é conversação e leitura” (GIOVANA). A observação de Giovana condiz com o FonF, por destacar a importância de ambientes de aprendizado contextualizados seja através da oralidade ou da leitura.

Nos exercícios estruturais a visão implícita de gramática é a de produto, segundo o definido por Vidal (2007), isso porque se destaca somente a estrutura da língua. A gramática é, pois, compreendida como um conjunto de regras estruturais que regem o funcionamento linguístico. Por esta razão, Isabela e Gabriela afirmam que este tipo de exercício as leva a entender os “conteúdos gramaticais” propriamente ditos. O exercício estrutural parece ser válido neste sentido: quando queremos focar uma estrutura determinada para fins de memorização. Porém se o estudo da forma se restringe apenas a esse tipo de exercício, o conhecimento provavelmente não estará disponível quando solicitado na hora da comunicação, o que, segundo Villalba (2009), pode gerar frustração por parte de alunos e professores por não encontrar relação entre regras gramaticais e comunicação.

O problema pode residir no fato de que para que o conhecimento declarativo se converta em procedimental essa estrutura precisaria estar contextualizada em uma situação de uso, que pode ser uma conversação, um texto escrito, uma música, ou seja, qualquer situação que corresponda ao uso real da LE. Dessa maneira, o falante não aprende só uma estrutura específica, mas precisa utilizar efetivamente a língua como um todo.

Esse modo de se estudar a gramática contribuiria para iluminá-la como processo, isto é, ela não se restringe apenas a aspectos sintáticos e morfológicos, mas contempla também aspectos lexicais, fonológicos, semânticos, pragmáticos e discursivos. Esse tipo de visão resulta em uma compreensão da forma interligada ao uso concreto da língua e não no estudo de estruturas isoladas, como acontece com os exercícios estruturais. A gramática, nessa visão, é a responsável por dar sentido ao discurso (WIDDOWSON, 1990).

A próxima questão da entrevista foi a seguinte: Quais (tipos de) atividades / exercícios (música, leitura, exercícios de preencher lacunas...) você acredita serem facilitadores no seu desenvolvimento? Com essa pergunta buscamos verificar quais tipos de exercícios as entrevistadas consideram mais relevantes para seu desenvolvimento. Isabela e Amanda afirmam que preferem o trabalho com músicas, já que “o ritmo que a pessoa canta mostra muitas vezes diferentes tipos de falar” (ISABELA). Amanda também afirma que a conversa a ajuda, porém quando ela é “obrigada a só falar espanhol”. Gabriela chama a atenção para um ponto semelhante quando cita os textos feitos em dupla na sala de aula. De acordo com ela, esse tipo de atividade “além de desenvolver a escrita, também estimula o aluno a conversar em espanhol com seu colega”. A mesma opinião é compartilhada por Giovana, pois segundo ela, durante a conversação em sala acontece a “troca de conhecimento, pois quando não sei algo a outra pessoa me ajuda e vice-versa”. Giovana ainda se refere às atividades de leitura como válidas, uma vez que “me fazem entender mais como é a estrutura do idioma”.

Percebe-se que em todas as respostas, elas consideram como os melhores exercícios aqueles que se baseiam no uso da língua. As músicas citadas por duas alunas são um exemplo de uso real da LE, pois representam

textos autênticos, ou seja, criados não com o objetivo de serem usados para fins didáticos, tal como definido em Lee (1995 em SCHUBERT, 2010, p. 3): “Um texto é considerado autêntico se ele não foi escrito com propósitos pedagógicos (i.e. não para ilustrar pontos específicos de uma língua), mas com um propósito comunicativo da vida real, onde o escritor tem uma determinada mensagem para passar para o leitor”. Além disso, as músicas implicam questões fonético / fonológicas, tais como variações de sotaque e diferentes usos de entonação relacionada à construção do sentido do discurso. Revelam também questões sociais, culturais e pragmáticas, porque trazem assuntos relevantes para dita comunidade em uma determinada época, bem como apresentam o modo de pensar de determinado grupo social, inclusive questões lexicais, visto que revelam um léxico que, por vezes, é típico de uma região específica. Deste modo, a música, se for adequadamente aproveitada em sala de aula, pode representar um aliado em atividades com fins pragmáticos e culturais, que podem muito bem ser aliados a questões de ordem formal.

Santos e Pauluk (2007, p. 6), ao enumerar os benefícios do trabalho com música, corroboram as visões acima apresentadas da seguinte maneira:

Além dos aspectos linguísticos como aquisição de vocabulário, compreensão da gramática e expressão oral e escrita, entre outros, podem ser propostos alguns de natureza cultural. As canções como forma de expressão cultural, veiculam valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, etc. Elas possuem, em seus conteúdos, as marcas do tempo e lugar da sua criação.

Ao mesmo tempo, representam um fator cultural importante por expressar a história, o folclore e o idioma de um país/povo, e ainda permite ao professor abordar as quatro habilidades da língua (compreensão, leitura, escrita e fala). É rica em vocabulário, oferece exemplos autênticos de coloquialismo e uma vasta fonte de dados linguísticos contemporâneos.

A conversação também é citada por três das quatro entrevistadas. A conversação em sala acontece graças à construção de um ambiente onde o aluno se sente seguro para expressar seus pontos de vista em relação a diferentes assuntos. Claro que é fundamental também a sensibilidade do professor em levantar discussões baseadas em assuntos relevantes para os alunos. Eles precisam se interessar por determinado tema para falar sobre ele,

ou seja, ele deve fazer parte da realidade daquele indivíduo para despertar-lhe o interesse.

A elaboração de texto conjuntamente, citada por Gabriela, gera episódios de diálogo colaborativo, já definido aqui como um diálogo construído a fim de realizar determinada tarefa, que possibilita que o idioma seja aprendido através dele mesmo, do seu próprio uso (LIMA e COSTA, 2010), o que explica a justificativa da entrevistada, que diz que esse tipo de atividade é um estímulo para o uso da LE com o colega.

A opinião de Giovana sobre a troca de conhecimento (o que eu não sei, meu colega me ajuda a construir e vice-versa) durante a conversação é um exemplo da formação de ZDPs durante a aula de LE, já que esse intercâmbio de informações entre os colegas resulta no crescimento de todo o grupo, através da co-construção de conhecimento, provocada pelo auxílio de um colega para o outro.

E por fim, a visão de Giovana sobre a importância da leitura, vista como um modo de se entender o funcionamento da língua através de textos escritos vem solidificar a ideia de que a gramática precisa ser estudada, mas em contextos de uso que preveem a interação, seja entre aluno e aluno, aluno e texto, aluno e livro, aluno e professor. Já havíamos verificado a importância do uso de diferentes gêneros textuais, apontada por Villalba (2008) como uma maneira de ir da forma linguística em direção ao sentido.

A última questão foi: Você consegue relacionar o uso das regras gramaticais em espanhol na sua prática de leitura, fala, escrita ou compreensão auditiva em língua espanhola? Essa questão buscou elucidar se as entrevistadas conseguiam associar as regras gramaticais aprendidas em sala com suas práticas de uso da língua, seja na leitura, fala, escrita ou compreensão auditiva. Uma delas, Isabela, respondeu afirmativamente à questão, mas as outras três não se mostraram muito seguras nesse aspecto. Amanda afirmou que tenta lembrar-se das regras, mas, “o que mais me faz lembrar são os exemplos e onde eu os uso”. Essa observação tem relação direta com a questão da gramática inserida em situações de uso, conforme já vimos anteriormente. Para esclarecer a visão de Amanda, pode-se retomar as duas visões diferentes da gramática: como produto e processo. A maneira

como se entende a gramática, seja por uma visão ou por outra, parece ser decisiva no modo como se entende o processo de aprendizagem da LE e a escolha do tipo de exercícios para atingir essa meta.

Giovana afirma que sente “dificuldade em relacionar as regras quando falo e escrevo”. Essa dificuldade pode ser fruto da passagem do conhecimento declarativo para o procedimental, que nem sempre acontece, e quando acontece, pode não ser de forma total. É necessária muita prática em contextos comunicativos para internalizar conhecimentos que, por vezes, são facilmente entendidos na hora da explicação gramatical, mas muito difíceis de serem postos em prática realmente durante a comunicação. DeKeyser (2003 em VILLALBA, 2009, p. 103) corrobora esta ideia ao afirmar que não há relação entre a complexidade da regra e a dificuldade de aprendê-la, deste modo “há regras que são compreendidas facilmente, mas são adquiridas lentamente, ou vice-versa”.

É o caso, por exemplo, do uso do artigo neutro *lo* em espanhol. A regra em si não é difícil: existem os artigos masculinos *el*, *los*, os femininos *la*, *las*, que definem e concordam com substantivo e o artigo neutro *lo*, que é usado diante de advérbios e adjetivos e tem a função de substantivar esses elementos (DURÃO e SCHARDOSIM, 2011). Porém, segundo as autoras, a dificuldade para usar esse artigo corretamente durante a comunicação é enorme a ponto de ser encontrada até em níveis mais avançados. Durão (2004 em DURÃO e SCHARDOSIM, 2011) afirma que os estudantes brasileiros costumam cometer esse erro pela redução da forma do plural, *los*, e pela influência da forma do português. Nesse caso, a explicitação da regra gramatical não é suficiente para a internalização da forma, visto que não se trata de uma regra complicada, que demande grande tempo para ser compreendida, porém, outras questões como a interferência da LM, apontada pela autora, dificultam a real assimilação dessa estrutura.

Através dessa análise, pode-se perceber que muitos dos conceitos teóricos trazidos nesta pesquisa condizem com a realidade dessas alunas em relação às questões levantadas sobre o estudo da forma na aula de LE. De maneira geral, elas acreditam que o ensino de gramática é importante, levando em conta que os exercícios com enfoque no significado / comunicação são

mais significativos para seu desenvolvimento. Deste modo, a concepção do FonF é perfeitamente cabível, uma vez que seu enfoque primeiro está no significado passando por prováveis incursões em questões formais, conforme a necessidade dos próprios alunos. O objetivo desse enfoque não é simplesmente explicitar regras gramaticais, mas provocar nos alunos uma reflexão metalinguística nas estruturas que utilizam, de maneira a conscientizá-los em relação a essas estruturas. Deste modo, trata-se muito mais de um trabalho de conscientização através da reflexão do que de um trabalho de enumeração e memorização de regras gramaticais.

Por outro lado, também é possível que o conhecimento da gramática, mesmo em forma de memorização, sirva como um ponto de apoio à comunicação, principalmente na produção escrita, quando existe o momento de revisão. Conejo (2007) observa que um dos problemas das abordagens e metodologias de ensino de LE é a tendência de descartar tudo que havia sido oferecido por outras metodologias antecedentes, deixando de aproveitar as contribuições que essas abordagens poderiam proporcionar. Mas, a autora destaca que o professor tem a opção de selecionar recursos de diferentes metodologias que atendam às necessidades de seus alunos, dependendo de cada caso específico. Tendo em vista essa liberdade de escolha e reflexão do professor de LE, Conejo (2007) salienta que a abordagem comunicativa auxilia o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, mas também, em certa medida, os exercícios estruturais e de automatização igualmente podem ser uma ferramenta útil para o desenvolvimento de dita competência.

Uma vez que os alunos não estão em situação ideal de imersão, torna-se difícil fazê-los apreender o funcionamento estrutural da língua de forma implícita. Acreditamos que é muito importante uma exposição explícita dos fatos gramaticais da língua, bem como exercícios para sua sistematização. (CONEJO, 2007, p. 1239).

No caso do espanhol, por exemplo, há estruturas, como a construção da morfologia verbal, que necessitam de um trabalho mais focado na sistematização das formas para sua memorização.

Está claro, porém, que o professor não pode focar seu trabalho em um tipo único de exercício, assim como não pode focar-se unicamente na forma ou



unicamente no significado. As atividades devem estar conjugadas de maneira a auxiliar o aluno, visando diferentes estratégias de aprendizado, seja através da reflexão ou da automatização de estruturas.

Quando se trata do estudo da gramática através de um trabalho de conscientização, uma das maneiras de se atingi-la pode ser através do desenvolvimento de atividades baseadas na aprendizagem colaborativa, uma vez que esse tipo de atividade cria um ambiente de interação, o qual permite a criação de zonas de desenvolvimento proximal que devem ser completadas pelos alunos através da testagem de hipóteses decorrente de pequenas reflexões metalinguísticas ocorridas durante a troca de informação com o colega. Deste modo, o conhecimento se constrói de maneira conjunta, sempre tendo em vista a construção do sentido através das formas linguísticas adequadas.

## 5.2. Análise das transcrições das gravações<sup>33</sup>

Estabeleceu-se que as transcrições seriam realizadas da seguinte maneira: textos em fonte normal seria o que foi dito durante o exercício; (*em itálico entre parêntesis*) representa os recursos não verbais encontrados nas gravações e os textos destacados em **negrito** representam o que a pesquisadora quer enfatizar naquele determinado excerto.

A análise das gravações foi feita a partir do processo de elaboração dos textos pelas alunas, pois é nesse momento que ocorre a interação entre as duas alunas sem a interferência da professora e quando as lacunas linguísticas podem gerar zonas de desenvolvimento proximal.

Durante a elaboração das atividades, perceberam-se vários episódios de dúvidas na construção dos textos e das falas de cada uma. Esses episódios geravam lacunas linguísticas ao mesmo tempo em que as alunas negociavam

---

<sup>33</sup> Foram selecionados alguns trechos que pareceram propícios aos itens analisados. As transcrições integrais da resolução dos exercícios se encontram nos anexos.

o significado, as quais iam sendo preenchidas conforme elas refletiam sobre as formas que estavam utilizando.

Houve alguns casos em que nenhuma das duas sabia a forma correta, então recorriam ao dicionário, por perceber que a simples transferência entre as línguas não era um recurso muito confiável:

*Excerto 1:*

GIOVANA	Entonces... <i>(escrevendo)</i> si a la abuela le gusta quedar con sus nietos no hay problema
ISABELA	Sí
GIOVANA	Pero tiene que haber un <b>limite?</b> , pero tiene que...
ISABELA	Haber un <b>limite?</b> ... <i>(escrevendo)</i> no, no sé si <b>limite</b> o <b>conciliación</b> ...
GIOVANA	Pero tiene que haber conversa entre los hijos, los hijos y la abuela
ISABELA	Sí, un <b>acordo</b> , un <b>acuerdo</b>
GIOVANA	Sí... es <b>acuerdo</b> ? <i>(procuram no dicionário)</i>
ISABELA	É... <b>acorde</b>
GIOVANA	<b>Acorde?</b>
ISABELA	de <b>acordo</b> <i>(dúvida – procuram de novo, juntas)</i> ... no sé si es esa la palabra
GIOVANA	<b>Acordo</b> ... <i>(procurando)</i> mas é que aquí tá no espanhol, vamo vê aqui do outro lado <i>(continuum procurando)</i> <b>acordo</b> ... <b>acuerdo</b> !
ISABELA	<b>Acuerdo</b> ... es diferente lo sentido
GIOVANA	Ham... <i>(escrevem)</i> <b>acuerdo</b> entre... los padres y los abuelos

Esse excerto nos mostra que, a partir da negociação do sentido, surgiu a dúvida sobre o item lexical mais apropriado – *limite* - *conciliación* - *acuerdo* – que gerou dúvida e levou à busca no dicionário. Nesse trecho se percebe que, através da busca pelo significado (elas procuravam um argumento para embasar sua opinião) surgiu uma dúvida em relação à construção formal desse argumento, o que as levou a buscar uma alternativa coerente e clara dentro da forma linguística para expressar sua opinião. A observação de Villalba (2008, p. 4) se encaixa neste caso:

o termo 'sentido' adquire a conotação de 'fazer sentido' para os participantes do curso. Ou seja: a dimensão formal e a semântica não só deveriam se casar, mas se casariam num determinado contexto em que estaria se realizando uma verdadeira interação social, o que se torna compreensível para os alunos.

Assim sendo, temos, nesse caso, a união da busca pelo sentido que se quer dar, aliado à forma adequada para essa construção.

Um caso similar pode ser encontrado no trecho abaixo:

*Excerto 2:*

GIOVANA	Entonces ( <i>escrevendo</i> ) los padres que dejan, dejan?
ISABELA	Dejan los hijos
GIOVANA	Los hijos ( <i>escrevendo</i> )
ISABELA	Con los abuelos
GIOVANA	<b>Precisan... precisan</b> – ( <i>dúvida, busca no dicionário</i> ) Así mismo?
ISABELA	<b>Precisam</b>
GIOVANA	<b>Necesitan?</b>
ISABELA	É, é <b>necesitan</b>
GIOVANA	Eso mismo? ( <i>procuram no dicionário</i> ) é, <b>necesitan</b>
ISABELA	É

Nesse excerto, percebemos um caso de dúvidas solucionadas pelo uso do dicionário aliado à experiência das duas alunas em relação à LE, ou seja, elas, intuitivamente, percebem que não é possível simplesmente fazer a transferência linguística de uma língua para outra a fim de encontrar a melhor forma. Primeiro, a dúvida é sobre o uso do verbo *precisan*, que também existe em espanhol, mas não possui o mesmo matiz que *necesitar*. Por algum motivo (talvez por já haver escutado *necesitan* no lugar de *precisan*), elas se indagam sobre essa forma. A busca no dicionário as faz optar por *necesitan*.

Observa-se, nesse caso, que a preocupação com a forma correta passa também pelo conhecimento informal e externo à sala de aula. Ou seja, mesmo que ambas parecessem possíveis – *precisan* ou *necesitan* – mas elas optaram pela mais apropriada levando em conta o uso da língua.

Outro exemplo semelhante encontramos no próximo excerto:

*Excerto 3:*

GIOVANA	Entonces, podríamos hacer otra frase, como: é, la vida social de los abuelos, ellos también tienen muchas veces sus trabajo, su casa para cuidar
ISABELA	Sí
GIOVANA	Y otras actividades que... que
ISABELA	Pueden
GIOVANA	<b>Atrapajar</b> sus hijos...
ISABELA	Que los nietos pueden <b>atrapajar</b>
GIOVANA	Sí – ( <i>escrevendo</i> ) también tienen su ... su....
ISABELA	Su... sus...
GIOVANA	Sus Propias vidas
ISABELA	Trabajo
GIOVANA	Aham... sus propias vidas, como trabajo ( <i>escrevendo</i> ) y otras actividades
ISABELA	Sí
GIOVANA	Actividades
ISABELA	É
GIOVANA	Que pueden
ISABELA	Ser ... é... <b>atrapalhadas</b> ( <i>dúvida</i> ) é <b>atrapalhar</b> ... é...
GIOVANA	Não sei se assim, vamo vê ( <i>procuram no dicionario</i> ) ... <b>embarazar?</b> ... <b>Embarazar?</b> <b>embarazar</b> no es de
ISABELA	De grávida
GIOVANA	Cuando está grávida
ISABELA	É
GIOVANA	<b>Desordenar</b> ...
ISABELA	É, <b>desordenar</b> su vida

Nesse caso, elas se confundem com um término que já conheciam – *embarazar* – e decidem por não utilizá-lo, mesmo tendo encontrado esse

término no dicionário para a situação que necessitavam, optam pelo termo *desordenar*, que também se encaixa ao caso. Novamente, nessa situação, elas se valem da sua experiência linguística para escolher a forma mais adequada à situação.

Além disso, podemos destacar um fato coincidente e interessante sobre esses três excertos: as dimensões formais e semânticas se misturam. Isto é, enquanto elas querem expressar sua opinião, dar um sentido ao texto que estão construindo, procuram expressar-se com a forma mais adequada.

A formulação e reformulação de hipóteses é percebida em momentos individuais como:

*Excerto 4:*

GABRIELA	Solo esto?
AMANDA	( <i>lê o texto em voz baixa</i> )
GABRIELA	aquí es l o?
AMANDA	Y (i griega) ( <i>continua lendo</i> ) yo pienso que poderíamos pensar en algo que... <b>subs</b> ... é... <b>sus</b> ...é... <b>substitua</b> ... <b>sustitua</b> lo bueno, porque hay bueno aquí, bueno aquí

Nesse caso, Amanda tem dúvidas em relação à formação do verbo – *sustituir* – ela sabe que não se pode simplesmente transferir a estrutura da língua portuguesa, por isso busca o modo adequado do verbo. A conjugação não está correta, mas tendo em vista que elas se encontram em um nível básico – A1 – e ainda não viram as variações do uso dos tempos subjuntivos, esse é um erro que pode ser relevado já que ainda não estão “prontas” para esse conteúdo, conforme o explicado por Oliveira (2000, p. 59 - 60) no aprendizado de crianças, mas que pode ser também aplicado ao desenvolvimento de adultos, uma vez que se baseia na ZDP. Segundo a autora:

(...) não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. Uma criança de cinco anos, por exemplo, pode ser capaz de construir a torre de cubos sozinha; uma

de três anos não consegue construí-la sozinha, mas pode conseguir com a assistência de alguém; uma criança de um ano não conseguiria realizar esta tarefa, nem mesmo com ajuda. (...) A ideia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

Portanto, não é possível exigir dessas alunas o uso de estruturas mais avançadas, uma vez que elas ainda estão solidificando o uso do presente do indicativo. É importante observar, porém, que a aluna se deu conta de que os dois verbos – *substituir* - *sustituir* – têm formas diferentes apesar de similares. Essa é uma das muitas dessemelhanças encontradas entre as línguas espanhola e portuguesa, citada por Alcaraz (2005) anteriormente. Provavelmente, Amanda já havia escutado o verbo antes e sabia que a sua forma era diferente, mas como lhe falta a regra gramatical propriamente dita para a formação do presente do subjuntivo apenas adaptou ou transferiu a regra de formação do subjuntivo no português.

Ainda falando da testagem de hipóteses, também a encontramos em momentos de interação, tais quais:

*Excerto5:*

GIOVANA	Pero... vamos decir... después de no... simplemente dejarlos... qué quería decir más?
ISABELA	Simplemente dejarlos... é... pos, <b>nós</b> no podemos vivir del amor
GIOVANA	Voy a poner en otra frase... <b>nosotros</b> no podemos
ISABELA	É, <b>nosotros</b> ...
GIOVANA	No ¿podemos? Solo ( <i>escrevendo</i> ) del amor?... no sé cómo se dice <b>del o de el... de el...</b>
ISABELA	<b>De el...de... del</b>
GIOVANA	<b>Del</b> amor...

Aqui temos duas situações, primeiro a correção que Giovana faz sobre a fala de Isabela. Isabela diz: “**nós** no podemos vivir del amor” e Giovana, em seguida corrige: “**nosotros** no podemos” e Isabela se dá conta da correção e

concorda com a colega em seguida. Depois temos a formação da contração *del*, que é testada por Giovana e confirmada por Isabela. As duas situações ocorrem uma imediatamente seguida da outra e o curioso é que primeiro uma auxilia a construção da outra e depois os papéis se invertem. Percebe-se aí, portanto, a formação de uma ZDP com a consequente formação de andaimes. As informações e os conhecimentos de ambas são intercambiados e usados a favor de um objetivo comum: elaborar o texto.

Em seguida, a situação se repete:

*Excerto 6:*

ISABELA	Somos muy jóvenes, ... Y no temos <b>onde morar</b>
GIOVANA	Sí ( <i>risos</i> )
ISABELA	<b>Donde</b>
GIOVANA	<b>Donde vivir</b>
ISABELA	<b>Donde vivir</b>

A princípio Isabela percebe que a forma *onde* está equivocada e a substitui por *donde* e Giovana a complementa com a troca do verbo *morar* por *vivir*. Mais uma vez, temos a formação de ZDPs, pois ao usar uma forma inapropriada, as correções da colega auxiliam a encontrar a forma correta e, assim, compartilhar o conhecimento, proporcionando um avanço para ambas.

No excerto abaixo, encontramos uma situação na qual ambas estão tentando preencher uma lacuna produzida pela busca do sentido:

*Excerto 7:*

GIOVANA	Ok, ¿qué vamos a decir? Primero, que decidimos ficar en casa. Entonces...
ISABELA	Sí, é... mismo <b>te queriendo</b> mucho, yo no puedo largar tudo... ¿ <b>te queriendo</b> mucho?
GIOVANA	Que <b>te quiera</b> ... mismo que <b>te quiera</b> mucho
ISABELA	¿ <b>te quiera</b> ? Quiero ( <i>dúvida</i> ) no puedo dejar mi vida

Isabela tem dúvidas em relação ao uso do verbo *querer* e se pergunta se é possível utilizá-lo dessa maneira, o que pode ser considerado um caso de reflexão metalinguística. Giovana auxilia a colega na busca pela forma adequada, mas a Isabela não parece muito convencida e ambas perdem a oportunidade de chegar a uma conclusão. Provavelmente, nesse caso, a intervenção da professora resolvesse a situação e as ajudasse com o impasse.

Há também casos em que se evidencia a autocorreção, oriunda igualmente da reflexão metalinguística, como em:

*Excerto 8:*

ISABELA	Los abuelos... é... necesitan de un tiempo solo para <b>eles, ellos</b>
---------	---

Nesse caso, a própria aluna percebe onde errou e se corrige, mas no próximo excerto, ela percebe que não utiliza a palavra adequada e sente a necessidade de buscar a forma correta:

*Excerto 9:*

GIOVANA	E que también tienen sus <b>debilidades</b> ... <b>debilitad</b> ?
ISABELA	Sí
GIOVANA	Não, como é e... não sei essa palavra ( <i>procuram no diccionario</i> ) tienen que <b>respetar</b> ... <b>respectar</b> sus <b>debilidades</b> , sabe?... pero no sé como es... <b>respeitar</b>
ISABELA	<b>Debilidades</b> .... ( <i>procurando no diccionario</i> )
GIOVANA	<b>Respeitar</b>
ISABELA	<b>Debilidad</b> es ... <b>debilidad</b> ... com... <b>debilidad</b> ... no, no, <b>debilidad</b> es así
GIOVANA	Así? Pero en plural <b>debilidades</b> ... es eso?
ISABELA	Sí

A palavra *debilidad* causa uma dúvida, que é solucionada pelo uso do dicionário. A formação do plural, porém, é resolvida por sua própria experiência como usuária da língua, sendo que essa informação não estava dicionarizada. Esses episódios de autocorreção são possíveis graças à reflexão



metalinguística que esse tipo de atividade é capaz de proporcionar. Conforme o explicitado por Lima e Costa (2010), a reflexão metalinguística leva à reflexão sobre as formas linguísticas utilizadas, fato que auxilia na internalização do conhecimento. As regras gramaticais são utilizadas de uma maneira viva e útil a fim de efetivar a comunicação entre os participantes envolvidos no processo, como é o caso que acabamos de ver na formação do plural da palavra *debilidades*. Por outro lado, novamente uma dúvida fica sem conclusão: é *respetar* ou *respectar*? Novamente, essa dúvida poderia ser corrigida pela mediação da professora, mas como o objetivo da pesquisa era verificar a interação entre alunos somente, a dúvida ficou sem resposta.

Führ (2010, p. 173) corrobora a importância da reflexão linguística em relação às formas eleitas para expressar a mensagem:

De acordo com Lima (2006), os envolvidos refletem sobre a língua na medida em que percebem suas dificuldades e fazem tentativas de uso de palavras e estruturas para se expressarem, a fim de atingirem o resultado esperado pela tarefa. Esse diálogo sobre a língua e sobre a própria produção linguística é chamado de episódio referente à língua (ERL). Quando os envolvidos ouvem a si mesmos e ao colega, podem se monitorar e se autocorriger, assim como podem vir a corrigir o outro, dialogando sobre a língua que estão produzindo (Swain; Lapkin, 1995 *apud* Swain; Lapkin, 2001).

Portanto, essa discussão que ocorre durante as produções é fundamental e, graças ao auxílio mútuo prestado, as formas adequadas são encontradas e vão formando-se ZDPs, que propiciam a aprendizagem dos envolvidos. O mesmo se verifica em um caso de correção de uma em relação à fala da outra:

*Excerto 10:*

GIOVANA	Es preciso... é... <b>perceber</b> que los abuelos
ISABELA	<b>Perceber?</b>
GIOVANA	É <b>percerber?</b> ( <i>procuram no dicionário</i> ) <b>darse cuenta</b>
ISABELA	É, <b>darse cuenta</b>
GIOVANA	De que ellos necesitan de un tiempo para ellos mismos, ellos mismos? ( <i>escrevendo</i> ) ellos necesitan de...
ISABELA	Tiempo

GIOVANA	Tiempo – ESCRIVENDO
ISABELA	Para sus actividades

Nesse caso, Giovana corrige Isabela porque lhe parece que *perceber* não seria adequado. Através da busca no dicionário, encontram a forma *darse cuenta*, que se encaixa melhor à situação. Essa percepção pode ser resultado do contato prévio que as duas já tinham com a referida estrutura. O fato a ser observado, no entanto, é que Isabela não perceberia por si só que a forma *perceber* não seria a correta, portanto a ajuda de Giovana desencadeia uma situação de andamento, porém Giovana não foi capaz de indicar como corrigir a forma. Então, o uso do dicionário as auxilia nessa tarefa. Temos, nesse caso, pois, dois níveis de interação que levam ao uso da forma adequada: primeiro entre alunas, a correção de uma em relação à fala da outra desperta o problema e, em seguida, o uso do dicionário, que as leva a encontrar a forma adequada. A interação, desta maneira, não é entendida somente como troca entre os pares, mas também pode se dar através dos recursos disponíveis, podendo ser dicionários, livros, internet, conforme o definido por Figueiredo (2006), e já pontuado neste trabalho.

Deste modo, o processo de interação pode ocorrer em diferentes níveis e entre diferentes agentes ou recursos envolvidos no processo. Seu objetivo sempre será o intercâmbio de informações ou conhecimentos com o fim de propiciar um crescimento dos indivíduos envolvidos na aprendizagem.

Na situação seguinte, varias dúvidas de uma das alunas são solucionadas pelo auxílio de sua colega:

*Excerto 11:*

GABRIELA	<b>São ... Son... como? São... son</b>
AMANDA	Los abuelos <b>son</b>
GABRIELA	<b>Son? ... son?</b>
AMANDA	<b>Son... sí... ellos son... pienso que sí</b> ( <i>procurando no dicionário</i> )
GABRIELA	<b>Apenas... escribe apenas mesmo?</b> ( <i>procura no dicionário</i> )
AMANDA	Pienso que sí

GABRIELA	Sí
AMANDA	Sí?... de <b>acuerdo</b> ... es <b>acuerdo</b>
GABRIELA	<b>Acuerdo</b> , sí... decimos que...que... no sé que es bueno para... muy bueno para los hijos

Primeiro o verbo *ser*, em seguida *apenas* e por último *acuerdo*. É interessante perceber que o objetivo principal é organizar os argumentos para embasar sua opinião, essa organização de argumentos gera lacunas linguísticas, que as levam à reflexão sobre a utilização de várias formas linguísticas. Portanto, temos a busca pelo sentido que leva à reflexão metalinguística, que ocasiona a troca de conhecimento de ambas. Esse processo gera a criação de ZDPs, já que, em todo momento, uma está auxiliando a outra. É curioso observar que um exercício focado no significado, ou seja, objetivando a expressão da opinião pessoal sobre determinado assunto é capaz de tocar de maneira tão intensa as questões formais. Isso é percebido pela preocupação constante que elas demonstram por utilizar as formas corretas e dizer o que deve ser dito de maneira clara e adequada.

O mesmo é verificado no excerto abaixo:

*Excerto 12:*

GIOVANA	Podríamos decir que, antes de salir, eso es una decisión muy importante de nuestras vidas
ISABELA	Sí ( <i>escrevendo</i> )
GIOVANA	¿ <b>Muy</b> o <b>mucho</b> ?
ISABELA	( <i>pensam</i> ) <b>muy</b>
GIOVANA	<b>Muy</b> , ¿né?
ISABELA	É
GIOVANA	Es <b>muy</b> importante ( <i>escrevendo</i> )

A diferença de *muy* X *mucho* está relacionada com sua posição em relação ao núcleo: *muy* acompanha um adjetivo ou advérbio, como em *muy bueno* e *muy bien*, e *mucho*, enquanto advérbio, acompanha certas construções com *más* o *menos*, como por exemplo, *mucho más* / *mucho*

*menos*. Isso indica como as questões formais são motivo de reflexão pela dupla.

Algumas dúvidas são geradas pela busca da forma correta em relação à grafia das palavras. Elas sabem que as formas são parecidas, mas não idênticas ao português:

*Excerto 13:*

AMANDA	( <i>escrevendo</i> ) yo la <b>ayudo</b> con tudo, yo la... ¿cómo es <b>ajudar</b> ?
GABRIELA	Sí, es <b>ayudar</b>
AMANDA	¿Con la <b>i griega</b> ?... ¿sí? ( <i>procuram no dicionário</i> )
GABRIELA	Sí
AMANDA	Tá ( <i>escrevendo</i> )
GABRIELA	Sí, <b>ayudar</b>

*Excerto 14:*

AMANDA	Espero no me ... ( <i>pensa</i> )... ¿cómo es? ( <i>procura no dicionário</i> ) deixa eu vê... ham ... <b>arepentir</b> ¿me <b>arrepentir</b> ?
GABRIELA	<b>Arreponderme</b>
AMANDA	<b>Arre... arrepentir</b>
GABRIELA	Ah, sí, creo que yo no voy me <b>arrepender</b> ... <b>tir</b> ( <i>dúvida – hesita</i> )
AMANDA	( <i>escreve</i> ) espero no <b>arrepentirme</b> , ¿sí?

O conhecimento da língua adquirido através da prática que desenvolveram durante as aulas ou durante episódios de uso da língua em outros momentos é capaz de gerar certos tipos de intuição que as auxiliam de maneira empírica na construção do sentido. Elas se dão conta, portanto, de que as línguas são semelhantes, mas também são diferentes e a maneira que encontram de lidar com essas diferenças é enfocando as questões formais.

Na há dúvida que a comunicação entre ambas ocorre. Durante todos os exemplos citados há comunicação, mas elas mesmas se dão conta de que essa comunicação deve fazer-se através de estruturas adequadas que não sejam embasadas em uma simples mistura de português e espanhol.

Outro ponto muito interessante e um dos principais a ser percebido aqui é que, em nenhum momento o exercício solicitou o foco explícito em questões formais, como é o caso de exercícios de preencher lacunas, cujo foco claramente está direcionado às formas aprendidas. O foco primeiro sempre foi o significado, de acordo com os enunciados:

Atividade 1:

“Escriban un comentario para el texto ‘Los abuelos canguro, gran ayuda para muchas familias’, exponiendo su opinión, en contra o a favor del asunto”;

Atividade 2:

“Imagina la situación: estás enamorado(a) de verdad de esta(e) chica(o), pero tu familia se opone. Entonces, él te hace la propuesta de dejar todo e ir a vivir con él. Tienes que decidirte entre:

- Irse con él y escribirle una carta a tu madre explicándole los motivos;
- No irse con él y escribirle una carta a él explicándole los motivos.

No te olvides de poner tus argumentos y hablar sobre lo que sientes en relación a esta situación.”

Como se pode perceber, em nenhum momento foi solicitado que se utilizasse determinada estrutura, que se seguisse um modelo, como, por vezes, é solicitado em exercícios que buscam focar determinada estrutura da língua. Ficou a cargo das alunas escolherem a estrutura que utilizariam para expressar sua opinião. Esse tipo de liberdade possibilita que elas exerçam a sua criatividade de maneira mais intensa e, realmente, experienciem a língua que estão aprendendo, o que torna a aprendizagem um processo ativo e cognitivo e não simplesmente mecânico. O foco primeiro, então, sem dúvida recai sobre o significado, tanto que em todos os momentos elas se perguntam como podem expressar o que desejam e, através dessa busca por expressar o que sentem, o que pensam, elas se dão conta da necessidade de focar as estruturas que estão utilizando. Desta forma, percebemos a união entre significado e forma. A forma é vista dentro da língua de maneira viva como meio de expressar significados. Essa visão condiz com a compreensão de gramática como

processo definida por Vidal (2007), vista ao longo deste trabalho, e igualmente condiz com as premissas elucidadas pelo FonF, sendo a principal, busca da reflexão das estruturas linguísticas em contextos de uso ocasionando uma conscientização das formas utilizadas em determinados momentos (LIMA e COSTA, 2010; GIL, 2002; LONG e ROBINSON, 2003; SWAIN, 2003, entre outros).

Podemos concluir, portanto, que episódios de reflexão linguística; reformulação e testagem de hipóteses; busca pelo sentido que leva à forma se misturam ao longo dos excertos, fazendo-se, inclusive, muito difícil classificar cada excerto dentro de um episódio somente.

### **5.3. *Feedback* das alunas**

Veremos, a partir de agora, como as próprias alunas se sentiram em relação à realização das atividades e, se nossas impressões sobre a validade desse tipo de exercício condiz com suas opiniões.

Ao final de cada atividade, havia uma conversa informal entre alunas e professora para verificar suas impressões a respeito da atividade. Não havia perguntas já definidas nem um roteiro programado, o objetivo era ouvir delas os pontos que lhes pareceram mais importantes na elaboração do exercício. As perguntas foram surgindo conforme as falas das próprias alunas.

Sobre sua opinião a respeito deste tipo de atividade, todas concordaram que são atividades válidas para seu desenvolvimento:

#### ***Excerto 15:***

eu acho... legal atividades assim... mais falando sobre alguma coisa, não só vamos falar sobre um pronome ou uma coisa assim, com um texto, conversando, acho mais legal assim, que a gente se obriga a falar mais, eu, pelo menos, nunca tenho oportunidade de falar espanhol assim, em lugar nenhum, com ninguém, então na aula é a única oportunidade (GIOVANA).

Nessa fala, Giovana deixa clara sua preferência por atividades que foquem o significado no lugar da forma. Ela afirma que não gosta de exercícios

com foco em formas específicas, ela exemplifica esse tipo de exercício com o uso de pronomes, mas se pode concluir que isso se estende a qualquer tipo de forma. Outra vantagem apontada por ela é a oportunidade de se usar esse tipo de atividade para aperfeiçoar também sua proficiência oral, conforme a observação de Führ (2010, p. 173): “Através da atividade e da interação, o aprendiz é incentivado a procurar pelo que não sabe, pois percebe, sobretudo, suas dificuldades. Ao produzirem a língua, aprendem-na.” Portanto, o aprendizado da língua se dá a partir da produção da própria língua.

Isabela concorda com a observação da colega de que o foco na forma unicamente não é válido nem atrativo para o aluno:

*Excerto 16:*

Eu acho que quando a gente se prende muito a estudar o verbo, fica estudando, completando exercício, o professor *tá* no quadro falando como que conjuga, eu acho muito chato, eu acho que o aluno, ele não presta atenção, **ele grava mas ele não sabe usar, ele aprende, na verdade, ele não aprende, ele grava aquilo.**

A observação final de Isabela, destacada em negrito, vem exemplificar a oposição entre conhecimento procedimental e declarativo: a explicação gramatical explícita pode auxiliar na aquisição do conhecimento declarativo, mas o procedimental, que se trata do *saber usar* não é adquirido desta maneira. A mesma aluna ressalta a importância da autonomia criada por este tipo de atividade:

*Excerto 17:*

(...) é uma pessoa que *tá* aprendendo como você, então ela sabe a mesma coisa que você, então daí você *tá* trocando informações com ela. Daí tem a pesquisa tal, também, tem o dicionário aqui do lado para você pesquisar o que você não sabe e é interessante porque se você fica só naquela... dependendo do que os outros falem ou que você tem que... como que é a palavra, você perde o costume de pesquisa, você só espera que os outros te deem pronto, as coisas...

Note-se aí a importância que Isabela dá a autonomia de buscar por si só a resposta sem esperar que outros venham fornecer-lhe, assim como a aluna percebe na troca de informações com a colega um ponto positivo para seu crescimento. O lugar tradicional do docente como único capaz de transmitir

conhecimento desaparece e o aluno se torna mais ativo na aprendizagem. Figueiredo (2006, p. 23) afirma que nesse tipo de atividade, “o professor não controla nem determina o que os aprendizes farão durante o trabalho em grupo. Ao contrário, ele tem um papel de mediador da aprendizagem, o que faz com que os alunos tornem-se responsáveis pela melhor maneira de dar termo a uma atividade”. Portanto, a figura do professor é importante, mas a ação dos alunos é fundamental para que a aprendizagem ocorra, isso lhes garante um lugar muito mais ativo dentro do processo.

As opiniões das alunas sobre a atividade condizem, portanto, com algumas das observações que já haviam sido feitas neste trabalho. Todas elas afirmaram que a atividade lhes pareceu válida, mais do que nos exercícios estruturais somente. Deste modo, pode-se afirmar que esse tipo de atividade possibilita que tanto o significado quanto a forma sejam abordados adequadamente, uma vez que durante a construção do sentido, a discussão sobre a forma adequada cria o elo necessário entre forma e significado, entendendo a língua como ampla e completa e não fragmentada em gramática e comunicação.



## **Considerações Finais**

Como pudemos perceber, ao longo dos capítulos desenvolvidos, buscou-se especificar alguns pontos de reflexão relativos ao ensino de LE. Esses pontos são oriundos de trabalhos publicados pela comunidade científica, cujo objetivo principal é entender como o aprendizado de uma LE ocorre e como o trabalho docente pode otimizar este processo e convertê-lo em uma experiência significativa para o indivíduo que se propõe a aprender uma nova língua. Entende-se que este indivíduo é único, portador de uma identidade própria e que suas experiências vivenciadas têm grande influência no modo como ele se posiciona no mundo e entende este mundo ao seu redor. Portanto, o sujeito está inserido físico e espacialmente em um contexto sociocultural, que precisa ser levado em conta. Esse modo de entender o sujeito tem suas bases na teoria sociocultural, desenvolvida a partir dos estudos de Lev Vygotsky.

O sujeito é definido, nessa teoria, como portador de uma subjetividade, fruto de individualidade e identidade próprias, que devem ser respeitadas e levadas em conta (ENCARNAÇÃO, 2007). Tendo em vista essa definição de sujeito, partimos para a caracterização do aprendizado dentro dessa teoria. Se o indivíduo se constrói dentro de uma sociedade e essa sociedade exerce influência fundamental em seu modo de entender o mundo que o rodeia, a interação determina a sua relação com o outro e auxilia na construção do seu próprio conhecimento. O processo de educar, portanto, é um processo mediado, no qual sujeitos concretos, situados espacial e historicamente participam, travando relações entre si, que desencadeiam processos individuais e interpessoais.

A aprendizagem colaborativa se baseia nos conceitos da teoria sociocultural. Pela maneira como esta metodologia é caracterizada, entende-se que ela é perfeitamente aplicável ao ensino de LE. Buscou-se, nos capítulos anteriores, estabelecer uma relação entre a AC no ensino de LE e a aprendizagem colaborativa, por se entender que, em determinados pontos elas dialogam. Um desses pontos é o papel da interação no aprendizado, uma vez

que os significados são co-construídos pelos interlocutores em situações de interação face a face. Essa noção é perfeitamente aplicável à AC, uma vez que se acredita que ela pode favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa. Para tanto, aulas interativas se tornam fundamentais, orientadas para o aluno, que é visto como ponto central da aula e (co) autor de sua aprendizagem o que auxilia no desenvolvimento da sua autonomia, o que pode leva-lo a criar as suas próprias estratégias de aprendizagem.

A linguagem entendida sob a ótica da interação define que o indivíduo, ao usar a língua, também realiza ações: age e atua sobre seu interlocutor. Ela é caracterizada como fruto da interação entre os indivíduos de uma sociedade, por isso ela é capaz de produzir efeitos em determinado grupo localizado em um espaço tempo num contexto sociohistórico, sendo definida como diálogo em sentido amplo.

Pontuada a importância da interação no processo e sua implicação na concepção de linguagem, passemos para os obstáculos específicos do ensino de espanhol como LE, decorrentes de diferentes compreensões da AC. O professor, em geral, preocupa-se com o ensino das duas esferas da língua: forma e uso, por isso os cursos precisam ser pensados para enfatizar pontos associados ao uso da LE e o estudo da forma seria um complemento auxiliador aos propósitos comunicativos. No caso do ensino de espanhol para falantes brasileiros, essa necessidade é muito sentida por alunos adultos, já que muitas vezes as diferenças entre as duas línguas estão principalmente no campo sintático.

O estudo da forma, porém, não pode ser visto como um retrocesso aos moldes da abordagem tradicional de gramática-tradução, uma vez que nosso trabalho está contextualizado na AC. O trabalho com a forma é entendido neste estudo sob a definição proposta pelo FonF, que aparece em vários estudos baseados na premissa de que o enfoque comunicativo pode ser enriquecido se os aprendizes forem levados a conhecer e refletir sobre alguns pontos formais da língua. O FonF pode ser compreendido como um esforço pedagógico para levar o aluno a focalizar a forma, seja de modo implícito ou explícito. Desta forma, entende-se esse enfoque como um facilitador no processo de aquisição de LE dentro da AC.

Pode-se associar também o conceito de FonF com a teoria sociocultural, uma vez que aquela embasa um enfoque metodológico que desenvolve a consciência metalinguística dos aprendizes e proporciona, desta maneira, um avanço no seu desenvolvimento.

Pôde-se perceber, através dos dados coletados que as alunas envolvidas trabalharam juntas de forma colaborativa. Na grande maioria dos excertos, ambas participantes tinham o direito de falar de maneira igual, e também, muitas vezes, os papéis eram invertidos, ou seja, não existia um papel fixo da aluna mais “experiente” que prestava auxílio à menos experiente. Esse papel era trocado o tempo todo, às vezes, inclusive, quase que simultaneamente como no excerto 5, por exemplo. Nesse trecho uma presta auxílio à outra quase que ao mesmo tempo, na medida em que o discurso vai sendo construído. Portanto, nem sempre há o lugar fixo do mais experiente e do menos experiente, que é auxiliado por aquele. O que se destaca é o trabalho do grupo que vai criando a figura de vários experts.

Foi percebida também a metalinguagem. Isto é, em vários momentos, elas usavam a língua para falar da construção da própria língua, o que criou muitos ERLs<sup>34</sup>, nos quais a língua era discutida durante a realização da atividade e, conseqüentemente a atenção era voltada à forma, mas não de modo mecânico e memorizado, mas com o objetivo de produzir um sentido, um significado. Dessa maneira, então, a busca do significado leva ao uso apropriado da forma e o que faz sentido é melhor assimilado.

Houve, como era previsto, a formação de muitas lacunas linguísticas. Na maioria dos casos, graças ao uso do dicionário e o auxílio mútuo prestado pelas duas, as lacunas foram preenchidas e elas conseguiram encontrar as formas corretas. Em algumas dessas ocasiões, contudo, percebeu-se a ocorrência de *avoidance*, traduzido por “esquiva” (de acordo com Percegon, 2005, p. 18). A autora explica que se trata “de uma escolha intencional do aprendiz em não adquirir uma dada forma da L2 porque ele acredita que a mesma já esteja disponível em sua bagagem cognitiva”. É o caso do que acontece nos excertos 1 e 3, quando elas buscam um sinônimo para a palavra

---

<sup>34</sup> Conforme definido no capítulo 3, ERLs significa “episódios referentes à língua”. Eles foram caracterizados por Swain (2001) como episódios em que os estudantes falam sobre a própria língua que estão produzindo, enfocando a forma linguística.

que querem usar e optam por usar o termo *acuerdo*. No processo de esquivar, os alunos procuram encontrar alternativas e o que não sabem, deixam como está. Este é um dos pontos que poderia ser resolvido pela mediação do professor, mas como uma das características do exercício era a não intervenção do professor no momento da realização do texto, a fim de verificar como se dava a relação entre as duas e como as ZDPs iam surgindo, algumas lacunas ficaram sem resposta.

Outro ponto a ser observado é a discussão em certos momentos que não é solucionada por nenhuma das duas, talvez por não conseguirem chegar a um consenso pelo conhecimento que têm. É o caso, por exemplo do excerto 9, no qual elas não conseguem concluir se a forma correta é *respetar* ou *respectar*, ou o que acontece no excerto 7, em que elas também não chegam à conclusão de que forma usar do verbo *querer*.

Através da fundamentação teórica pudemos perceber alguns pontos bastante importantes para este estudo. A proximidade entre as línguas – LE e LM –, por exemplo, pode representar sim um entrave para o desenvolvimento da proficiência dos alunos. Uma vez que eles podem basear-se na crença de que o espanhol é fácil e não demandaria muito esforço para seu aprendizado. Chegamos a essa conclusão pelas respostas que as alunas deram em algumas perguntas do questionário e também pela investigação científica sobre o assunto.

Sobre a AC, concluímos que ela tem se mostrado uma metodologia coerente com os objetivos de cursos que preveem o desenvolvimento da competência comunicativa, desde que seja levado em conta que seu foco não deve ser unicamente no significado e que as questões formais precisam ser também abordadas em sala de aula para garantir um melhor aproveitamento dos aprendizes. Através do trabalho com a forma, os aprendizes têm a oportunidade de se conscientizar sobre as formas que estão utilizando e perceber se elas são apropriadas. É possível que assim evitem ou minimizem problemas de fossilização.

Agora retomaremos as perguntas de pesquisa descritas no capítulo de metodologia a fim de verificar se nossos objetivos puderam ser alcançados:

1. As atividades baseadas na aprendizagem colaborativa favorecem o enfoque nas formas linguísticas de modo conjunto com a construção do sentido?

Durante a realização das atividades, o objetivo primeiro era que as alunas construíssem um texto que expressasse suas opiniões / posições diante de dada situação. Portanto, não fazia parte da tarefa, de modo direto, enfatizar determinadas formas linguísticas a fim de fixá-las. Claro que percebemos que várias formas foram aparecendo durante a realização da atividade, mas elas foram consequência da busca pelo significado. Desse modo, o enfoque foi no significado de modo direto e acarretou um enfoque em estruturas linguísticas de modo indireto. Ambas as dimensões, formal e semântica, foram exploradas de modo conjunto e não fragmentado, gerando um enfoque na forma de modo contextualizado.

2. A aprendizagem colaborativa possibilita a reflexão e conscientização linguística dos alunos previstas pelo FonF?

Pudemos perceber, através da atividade proposta nesta pesquisa, que durante a realização da tarefa, a reflexão linguística acontece praticamente todo o tempo. As alunas sempre se perguntavam (uma à outra e a si mesma) sobre as formas que estavam utilizando, isto é, usavam a LE para falar sobre a estrutura da própria LE. Esse aspecto ajuda a comprovar que esse tipo de atividade propicia um enfoque formal diferenciado, que não prevê somente memorização de regras e fixação de estruturas. A própria natureza do exercício causa uma reflexão nos aspectos formais que ajuda os aprendizes a pensar sobre a forma em contextos de uso, já que eles têm o objetivo primeiro de construir significados (falar sobre algo) e são levados a pensar sobre as formas adequadas que estão utilizando.

3. Ao tentarem se expressar verbalmente, as formas que serviriam de hipóteses contribuiriam para a formação de oportunidades de aprendizagem?

A atividade demonstrou que a testagem de hipóteses representa episódios de dúvida: elas querem dizer algo, mas não sabem como fazê-lo e testam maneiras de dizer que lhes parecem apropriadas. Ao fazer essa testagem, de maneira direta ou indireta, uma indaga à outra sobre a eficácia da

forma que estão escolhendo. Procedendo desse modo criam ZDPs, pois a ajuda fornecida pela colega ou pelo dicionário, no caso dessa atividade, gera episódios de avanço para elas, já que elas não sabiam e aprendem graças à ajuda fornecida através da interação.

4. Como os alunos se posicionam frente ao estudo da forma, se lhes parece importante e se esse estudo lhes parece servir de apoio na progressão de sua aprendizagem?

De acordo com as respostas das alunas nos questionários, pudemos verificar que o estudo da forma lhes parece importante, mas elas não se preocuparam muito em justificar tal importância. Porém, na conversa informal depois da atividade, houve uma mudança de postura. Segundo elas, esse tipo de atividade era mais interessante e o enfoque em questões formais ocorria de modo mais enriquecedor, tornando a fixação de pontos gramaticais mais efetiva, já que a gramática é vista viva dentro da própria língua nos momentos de interação.

Respondidas as perguntas de pesquisa, podemos verificar que o objetivo geral foi alcançado: verificar se a aprendizagem colaborativa, inserida em um contexto de AC pode facilitar o trabalho com o FonF. Tendo em vista tudo que levantamos sobre a aprendizagem colaborativa, a AC e o FonF, mais os dados coletados podemos afirmar que sim. Pôde-se perceber que as dimensões semânticas e formais se misturam durante a realização do exercício propiciando episódios de reflexão e conscientização linguística através da interação e do uso da própria LE. Portanto, a forma pode ser enfocada nesse ambiente de aprendizagem de modo contextualizado a fim de auxiliar os aprendizes a tirar maior proveito no momento da aula de LE, abordando forma e sentido conjuntamente.

É importante, porém, destacar que não entendemos que a aprendizagem colaborativa seja a abordagem perfeita e deva ser usada de maneira isolada. Esse tipo de trabalho é um complemento e um de seus objetivos é proporcionar aos alunos um pensamento crítico sobre as formas que estão produzindo. Claro que, no caso desta pesquisa, enfocamos o estudo da forma, o que não impede a investigação de outros pontos baseados nessa teoria.

Procuramos destacar, portanto, os benefícios desse tipo de atividade vinculada à forma, não descartando, contudo, os problemas que possam vir a ser encontrados ao longo da experiência com esse tipo de aprendizagem. Não deixando de pontuar que o professor precisa ter em vista as diferentes realidades, necessidades, limitações e objetivos de seu grupo de alunos para fazer as melhores escolhas em relação às abordagens praticadas. Buscou-se, de todas as formas, levantar algumas questões que se mostraram pertinentes às dificuldades encontradas no ambiente de ensino de espanhol para falantes brasileiros e, com isso, contribuir para o campo científico dessa área.

Durante a pesquisa foram percebidas algumas limitações. A principal delas foi o tempo, pois dois encontros somente não são suficientes para verificar a eficácia da aprendizagem e o desenvolvimento real dos alunos. Por isso, propusemo-nos a investigar a eficiência da combinação do FonF, da AC e da aprendizagem colaborativa. A próxima etapa dessa pesquisa seria investigar se esse tipo de enfoque propicia (e até que ponto é capaz de fazê-lo) a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Para tanto, seriam necessários um período maior de tempo e um número maior de alunos.

Outra limitação encontrada no estudo se refere à dificuldade de analisar as respostas das alunas, dado o alto grau de subjetividade das respostas, uma vez que estamos trabalhando com impressões e opiniões. Não sabemos até que ponto a opinião da aluna condiz realmente com o que ela pensa ou ela somente está repetindo o que sempre ouviu de outros, ou, ainda, está dizendo o que pensa que a professora / pesquisadora quer ouvir.

A partir desta pesquisa, outras podem ser realizadas abordando a eficiência do FonF, sendo analisado um período maior de tempo. Isso porque, para comprovar os reais efeitos no desenvolvimento dos alunos, como já dito anteriormente, seria interessante coletar uma amostra maior de dados, com mais alunos e que pudesse verificar uma evolução dos alunos partindo de um ponto inicial “X”, levando em conta outras atividades também baseadas na aprendizagem colaborativa.

## **Referências**

ACOSTA, J. León. LEIRIA, Isabel. O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não-materna. Em: **Polifonia**, n. 1, 1997, pag 57 – 80.

ALCARAZ, Rafael Camorlinga. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. Em: SEDYCIAS, João (Org). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005. Pag 195 – 205.

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. Em: **The Modern language journal**, v. 78., n. 4, 1994. Pag 465 – 483.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Pontes Editores, 1993

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. Em: **Anais 2 do Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2002. Disponível em: <  
[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext)> Acesso em 23/02/2012.

ASSIS, Eleone Ferraz de. As atividades colaborativas no processo de ensino / aprendizagem da língua inglesa. Em: **Anais do 2º Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino**, 2007. Disponível em: <  
[http://www.ceped.ueg.br/anais/lledipe/pdfs/as\\_atividades\\_colaborativas\\_no\\_processo.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/lledipe/pdfs/as_atividades_colaborativas_no_processo.pdf)>. Acesso em 23/02/2012.

BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. Em: **Revista linguagem em (dis)curso**, volume 5, número 1, 2005. Disponível em: <  
<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/10.htm>> Acesso em 22/01/10.

BARTH, Britt-Mari. **A aprendizagem da abstração**. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

BASSI, Cláudia Eliana. O efeito de negociações: uma análise do processo de co-construção de textos em língua francesa. Em: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006. Pag 143 – 164.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. Em: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (orgs). **Múltiplas perspectivas em linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2008.



BROWN, H.D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

CANALE, Michael. SWAIN, Merrill. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**, Applied Linguistics, 1 (1980) p. 1. Disponível em: <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf> > Acesso em 03/11/2011.

CÂNDIDO JÚNIOR, Alley. Os processos de colaboração de negociação durante a realização de atividades comunicativas. Em: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006. Pag 46 – 80.

CASTANHEIRA, Fábio. Monografia de especialização: **Ensino-aprendizagem de língua estrangeira: desafios na aquisição de língua espanhola por alunos brasileiros**. Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007.

CHIARETTI, A.; PAIVA, V. Texto ou pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de inglês. Em: MACHADO, Ida Lúcia et al. **Teorias e práticas discursivas**. Belo Horizonte: Carol Borges, 1998. Pag. 25-42

CONEJO, Cássia Rita. O estruturalismo e o ensino de línguas. Em: **CELLI – 3º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**, 2007, Maringá. p. 1233-1244.

CORDER, S. P. **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

CORRÊA, Silvana Teresinha Marquetti. A práxis pedagógica no ensino de Língua Estrangeira Moderna, oriunda das abordagens formal, comunicativa e pedagogia crítica. Em: **PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 07/06/2012. ISBN 978-85-8015-037-7.

COSTA, Lúcia Alves. Dissertação de mestrado: **A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. FOGAÇA, Francisco. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. Em: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: Eduel, 2008.

CUBERO, Rosario; LUQUE, Alfonso. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. Em: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 94 – 106.

DINIZ, Sébora S. S. Fernandes. O diálogo colaborativo como facilitador da aprendizagem de língua estrangeira. Em: **Revista Icarahy**, n. 3, 2009.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Eduel, 2004.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. SCHARDOSIM, Chris Royes. Análise de erros na interlíngua escrita observada em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira. Em: **Anais do Simpósio Internacional de Letras e Linguística, volume 2, número 2**. Uberlândia, 2011. Disponível em: < <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2305.pdf>>. Acesso em 12/06/2012.

ELIZI, Cesar Eduardo Duarte. Dissertação de mestrado: **Foco na forma e present perfect: o efeito da atenção e da conscientização**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

ENCARNAÇÃO, Fátima Luvielmo. A educação ambiental. Em: **Revista Urutágua**, n. 12, 2007. Disponível em: < <http://www.urutagua.uem.br/012/12encarnacao.htm>> Acesso em 08/06/2012.

FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. Em: **Revista Intercâmbio**, volume XXI: 38 – 61. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2010.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. Em: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia, Editora UFG, 2006. Pag 11 – 45.

FIGUEREDO, Carla Janaína. A construção colaborativa do discurso em sala de aula de L2 / LE: foco nas estratégias de comunicação. Em: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006. Pag 111 – 142.

FREITAS, Lígia Beskow de. Dissertação de Mestrado: **Sobre a fossilização e o papel da atenção no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira (um estudo de caso)**. Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, 2007.

FREUDENBERGER, Francieli. LIMA, Marília dos Santos. A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de língua estrangeira. Em: **Trabalhos de linguística aplicada**, v. 45, n. 1, pag 119 – 134, 2006.

FRIGO, Kelly Cristinna. Dissertação de Mestrado: **Os semelhantes se atraem? Um estudo sobre a aprendizagem da língua espanhola por falantes brasileiros**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2006.

FÜHR, Miriam. O diálogo colaborativo e as tarefas colaborativas auxiliando na aprendizagem de inglês. Em: **Belt Journal**, v. 1, n. 2, pag 172 – 183, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/viewFile/7557/6491> < Acesso em 08/06/2012.

GIL, Glória. Desenvolvendo mecanismos de foco na forma através da interação na sala de aula de língua estrangeira. Em: **The Specialist**, vol. 24, n. 1, pag 35-55. Disponível em: < [revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/9413/6983](http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/9413/6983) > Acesso em 08/06/2012.

GODOI, Elena. Pragmática: A cultura no ensino de línguas. Em: **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia, volume IX, nº 9**. 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/01.htm> > Acesso em 26/01/2010

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas estrangeiras e colonialismo cultural: o caso do espanhol. Em: SANTOS, Hérica Ribeiro dos. ANDRELINO, Paulo José. **Linguagem em interação II: leitura e ensino de línguas**. Maringá: Clichetec, 2010. Pag 127 – 151.

GONZÁLEZ, María Luisa Coronado. Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación de concienciación gramatical y tareas formales. Em: **Carabela 43. La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE**. Madrid: Sociedad General Española de Librería S. A., 1998. Pag 81 – 93.

GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira. Tese de doutorado: **O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

HYMES, D. On communicative competence. In PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Eds.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem / aquisição. Em: SEDYCIAS, João (Org). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005. Pag 145 – 171.

KELLERMAN, Eric. Giving learned a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. Em: **Working papers in bilingualism**. Pag. 60 – 92.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. Em: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA, Marília dos Santos. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: diálogo correção e aprendizagem. Em: **Rottawa**, L. & Santos, S. (orgs). Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira. Ed. Unijuí, Ijuí, 2006.

LIMA, Marília dos Santos. COSTA, Patrícia da Silva Campelo. Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense. Em: **Interfaces Brasil / Canadá**, n. 11, 2010. Disponível em: < <http://www.revistabecan.com.br/arquivos/1277642312.pdf>> Acesso em 23/02/2012.

LYSTER, R., LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. A response to Truscott's "What's wrong with oral Grammar correction. **The canadian modern language review**, v. 55, 1999. Pag. 457-460.

LONG, Michael H. ROBINSON, Peter. Focus on Form: Theory, research and practice. Em: DOUGHTY, Catherine. WILLIAMS, Jessica (Orgs). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: CUP, 2003. Pag 15 – 41.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intercessões. Em: **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, n. 1, pag 135 – 158, 2010.

MESSIAS, João Carlos Caselli. CURY, Vera Engler. Psicoterapia centrada na pessoa e o impacto do conceito de experientiação. Em: **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, n. 3, 2006.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Hodder Arnold, 2004.

NAKUMA , Constancio. K. A new theoretical account of fossilization: implications for L2 attrition research. Em: **International review of applied linguistics**, v.36, n.3, 1998. Pag 247-256.

ODLIN, Terence. Language transfer. Oxford: Oxford University, 1989.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. Em: **Stientibus**, n. 37, p. 61 – 74, 2007. Disponível em: < [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o\\_conceito\\_de\\_competencia.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf)> Acesso em 08/06/2012.

OLIVIERA, Marta Kohl de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2000.

OLIVEIRA, Z. de M. R. e ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O Valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de pesquisa**, 87. São Paulo: Cortez, 1993. Pag 62-80.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: UNB/ Finatec; Campinas; Pontes Editores, 2007.

PERCEGONA, Marcélia Silva. Dissertação de Mestrado: **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2005.

PERIS, Ernesto Martín. Gramática y enseñanza de segundas lenguas. Em: **Carabela 43. La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE**. Madrid: Sociedad General Española de Librería S. A., 1998. Pag 5 – 32.

PINTO, Edevaldo de Souza. O ensino de língua estrangeira comunicativo com foco na forma. Em: **Unar**, v. 4, n. 1, p. 22 – 37, 2010. Disponível em: <<http://fcla.edu.br/unar2007/revista/volume4/4+PINTO,+Edevaldo+de+Souza.pdf>> Acesso em 23/02/2012.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de francês língua estrangeira: seu apelo sedutor e a ilusão do aprendizado. Em: **III Simpósio Internacional de Letras Neolatinas: Navegações e Fronteiras: Futurismo e o Surgimento das Vanguardas**. 2009. Disponível em: <[http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a9n7/luiz\\_rodrigues.pdf](http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a9n7/luiz_rodrigues.pdf)> Acesso em 08/06/2012.

ROSCELLE, J.; TEASLEY, S. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Em: O'MALLEY, C. (Ed.). **Computer supported collaborative learning**. Berlin: Springer-Verlag, 1995. p. 69-100.

SALINAS, Arturo. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar uso ou forma. Em: SEDYCIAS, João (Org). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005. Pag 54 – 60.

SANTOS, Hélade Scutti. O “erro” do aluno de língua estrangeira sob um outro olhar”. Em: BRUNO, Fátima Cabral (Org). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2005.

SANTOS, Jacinta de Fátima. PAULUK, Ivete. Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de músicas. Em: **PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 12/06/2012. ISBN 978-85-8015-037-7.

SARMIENTO, Ramón. La gramática descriptiva en la enseñanza de E/LE. Em: **Carabela 43. La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE**. Madrid: Sociedad General Española de Librería S. A., 1998. Pag 33 – 42.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. Em: **Contingentia**. V. 5, n. 1, 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321> > Acesso em 08/06/2012.

SCHUBERT, Bianca Pimentel Berk. A autenticidade do material didático para ensino de inglês como língua estrangeira. Em: **Linguagens e diálogos**, v. 1, n. 2, p. 1 – 16, 2010.

SILVA, Ana Paula Correa da. Monografia de graduação: **A apropriação de concepções epistemológicas docentes e a implementação de ferramentas tecnológicas no ensino de língua estrangeira: um estudo de caso**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, Luz Maria Pires da. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didático. Em: SEDYCIAS, João (Org). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005. Pag 182 – 194.

SIMÕES, Sonia Maria. As concepções de erros no ensino de línguas. Em: **Anais do VI Congresso de Letras: Linguagem e Cultura: Múltiplos Olhares**. 2007. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/viewFile/292/368> > Acesso em 08/06/2012.

SOUZA, Kênia Bomtempo de. Piaget e a construção de conceitos geométricos. Em: **Temporis[ação]**, Goiás, v. 1, nº 9, Jan/Dez 2007.

SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. Em: **Language teaching**, 30, 1997. Pag 73-87.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Em: LANTOLF, J. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Focus on Form Through Conscious Reflection. Em: DOUGHTY, Catherine. WILLIAMS, Jessica (Orgs). **Focus on form in classroom second Language acquisition**. Cambridge: CUP, 2003. Pag 64 – 81.

SWAIN, M. LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent french immersion students working together. Em: **The modern language journal**, v. 82, n. 3, 1998. Pag 320 – 337.

\_\_\_\_\_. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. Em: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. London: Longman, 2001. Pag. 98-118.

TERRA, M.R. Língua Materna (LM): um recurso mediacional importante a sala de aula de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). Em: **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 43(1), Campinas, 2004. Pag. 97-113.

TRINTA, Rodolfo Rodrigues. A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. Em: **Revista Intercâmbio**, volume XX, pag 150-173, 2009.

VIDAL, Rejane Teixeira. Ensino – aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço. Em: **The specialist**, vol. 28, n. 2, pag 159 – 184, 2007.

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. Foco na Forma na Aquisição de Espanhol por Falantes Brasileiros. Em: **Anais do CELSUL, 2008**. Disponível em: [http://www.celsul.org.br/Encontros/08/enfoque\\_cognitivista.pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/08/enfoque_cognitivista.pdf) > Acesso em 03/11/2011.

\_\_\_\_\_. Uma Pedra no Sapato: Ensino da Gramática no Curso de Espanhol para Universitários Brasileiros. Em: **Em aberto**, v. 81, pag 99-112, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WEINREICH, V. **Languages in context**. The Hague: Mouton, 1953.

WIDDOWSON, H. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. Em: **Temas em psicologia**, v. 2, n. 2, 1994. Disponível em: < [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1994000200011&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1994000200011&script=sci_arttext) > Acesso em 08/06/2012.

## **ANEXO 1**

Questionário aplicado às participantes do estudo:

1. Qual era o seu contato com a língua espanhola antes de iniciar seu estudo nesta instituição?
2. Como você se sente em relação ao uso do espanhol? Você se sente seguro? Por quê?
3. Você acredita que é necessário estudar gramática para melhorar seu nível de língua? Por quê?
4. Você acredita que as explicações gramaticais em sala são importantes?
5. Você sente que os exercícios estruturais (de preencher lacunas) te ajudam a melhorar o seu espanhol? Por quê?
6. Quais (tipos de) atividades / exercícios (música, leitura, exercícios de preencher lacunas ...) você acredita serem facilitadores no seu desenvolvimento?
7. Você consegue relacionar o uso das regras gramaticais em espanhol na sua prática de leitura, fala, escrita ou compreensão auditiva em língua espanhola?



## ANEXO 2

### Actividades utilizadas para coleccionar los datos:

#### ABUELOS CANGUROS

##### Los "abuelos canguro" gran ayuda para muchas familias

01.24.2008

Los 'abuelos canguro' tapan los agujeros de la vida de las familias Sin la ayuda de estos 'superniños' muchas familias no podrían conciliar sus horarios imposibles ni llegar a fin de mes

por Norián Muñoz.

A las 7:30 de la mañana en punto comienza el trabajo de 'abuelidad' de Dolores. A esa hora llega a casa de su hija para cuidar de sus dos nietas gemelas de tres años de y su hermano de cinco. Los despierta, los viste, les da de desayunar y los lleva al colegio. En un semáforo cercano, recoge a otro nieto de 8 años. Por el camino no se le despista ninguno de los cuatro, le faltan manos, pero parece tener ojos hasta en la espalda.

Cuando regresa a casa, ya tiene allí a su quinta nieta, la más pequeña, que no cumple todavía el año. Comienza a preparar la comida para todos y a la una vuelve al colegio para recogerles. Les da de comer y antes de las tres ya están en el cole. A las cinco les recoge y, según el día, algunos van a clases de baile, otros a inglés, y, en el mejor de los casos, se los lleva a su casa, donde sus padres los recogen a las 6 ó 7 de la noche.

Dolores dice que está contenta, y se la ve orgullosa de que gracias a ella ninguno de sus nietos haya ido a la guardería antes de cumplir el año. No se queja de nada y, si se le pregunta si está cansada, dice que, si no se le ocurre sentarse en el sofá, no tiene tiempo de sentir nada.

Acceso en 15/09 - <http://www.demayores.com/2008/01/24/los-abuelos-canguro-gran-ayuda-para-muchas-familias/>

#### Actividad 1: Discusión:

¿Los abuelos deben cuidar a sus nietos?

¿Qué es mejor, una guardería o la casa de los abuelos?

#### Actividad 2:

Ver el video: [http://www.ver-taal.com/noticias\\_20110901\\_canguroscansados.htm](http://www.ver-taal.com/noticias_20110901_canguroscansados.htm)

Comprensión: ¿De qué trata el video?

Vemos de nuevo con la transcripción:

#### **De abuelos y canguros: transcripción**

¿Cómo solucionar estos días en los que los padres han vuelto al trabajo y los niños no tienen todavía clase? El bolsillo decide en muchas ocasiones y en la gran mayoría la opción son los abuelos.

*Pero, bueno, ¿quién viene aquí? Pero bueno...*

Antonia es una de esas abuelas todoterreno. Tiene 11 nietos y está más que acostumbrada a hacer de canguro.

*Mucha fuerza...*

*Mucha fuerza, mucha fuerza...*

*Sí...*

**Antonia:**

Cuando los padres están trabajando, como trabajan los dos, pues... aquí estoy yo de comodín para quedarme con uno o con otro.

Un comodín que a veces se resiente.

**Antonia:**

Moralmente tengo muchas fuerzas, pero físicamente me fallan. Pero, pero yo sigo luchando porque quiero ayudar como pueda.

**Beatriz:**

Le llama el Telenanny. Nada, únicamente para advertirle de que la niñera ya está en camino y...

Contratar a una niñera es otra de las opciones para estos días en los que los padres han vuelto al trabajo pero los pequeños no han vuelto al cole. Cuando Beatriz montó su

empresa pensaba que los abuelos iban a ser su competencia. Nada que ver con la realidad.

**Beatriz:**

Nos sorprendió gratamente el que solicitasen nuestra colaboración y nuestra ayuda y que al final, pues bueno... en vez de enemigos, pues son aliados y de hecho, pues son gran parte de nuestra clientela. Se ven sobrepasados y hay veces que son varios peques. Entonces... Creemos que tienen la obligación y que pueden con todo, pero también los pobres pues tienen sus limitaciones y pues nos piden ayuda pues precisamente para eso... para mientras ellos están pendientes de uno, pues nosotros estar de otro.

Precisamente que no sea una obligación es lo que demandan desde la asociación de abuelos y abuelas.

**Francisco Muñoz (Presidente de la Asociación de Abuelos y Abuelas):**

Porque hay padres que son muy egoístas y no se dan cuenta de que los abuelos tenemos también nuestra vida social, nuestra vida profesional, nuestra vida familiar y... por el hecho de que ellos quieren estar más cómodos y te colocan, entre comillas, a los nietos tú no puedes hacer tu vida normal.

Más de la mitad de los niños menores de doce años tienen madres que trabajan fuera de casa. El 20% recurre a cuidadores cuando sus hijos son menores de tres años. De lo que no hay datos es de cuántos de ellos son abuelos como Antonia.

### Actividad 3:

Al texto del comienzo de la actividad fueron dadas las siguientes respuestas en INTERNET:

*Me parece lamentable que los hijos tengan la cara dura de permitir que una sola abuela se encargue de cinco nietos... Hay que ver la poca vergüenza que tienen algunos hijos!! La relación abuelo-nieto, es lo mejor que puede haber, pero a su cierta medida... una persona de cierta edad, no es lógico, ni ético ni moral que deba encargarse del peso de llevar, recoger, dar de comer a sus nietos... Me parece injusto!!!*

*Desde siempre los abuelos han sido un gran apoyo familiar a la hora del cuidado de los nietos y hoy, más que nunca, se han convertido en figuras indispensables para el normal funcionamiento de las familias.*

Acceso en 15/09 - <http://www.demayores.com/2008/01/24/los-abuelos-canguro-gran-ayuda-para-muchas-familias>

### Actividad 4:

¿Qué piensan ustedes sobre el asunto?

¿Los abuelos pueden ayudar? ¿Los hijos se están aprovechando de sus padres?

Escriban un comentario para el texto “Los “abuelos canguro” gran ayuda para muchas familias”, exponiendo su opinión, en contra o a favor del asunto.



### ¿Cuándo es el momento de irse de casa?

Pre calentamiento: <http://www.youtube.com/watch?v=0P8-m0Xr1q0>

#### Actividad 1:

En grupos / parejas, discutan:

¿Cuál es el mejor momento de salir de casa? ¿Por qué?

¿Se puede salir de casa antes del casamiento?

En nuestra cultura, ¿con cuántos años los hijos suelen salir de casa?

#### Actividad 2:

Lee el texto:

"(...) Para los hispanos, la familia es muy importante y unida y lo continúa siendo toda la vida. En contraste, los anglosajones salen de casa a los 18 años de edad y en ese momento el trabajo u otras relaciones cobran más importancia. Por consiguiente, es común que en las familias hispanas vivan juntos varios adultos. Los bancos y las instituciones hipotecarias reconocen esta situación y permiten que se incluyan hasta cinco personas en el mismo préstamo. (...)"

Acceso 15/09/2011 - <http://www.creditos123.com/ParticularidadesdeNuestraCultura.htm>

¿Podemos decir lo mismo de las familias brasileñas?

#### Actividad 3:

Vamos a escuchar la música **Avisa a tu madre** de Jarabe de Palo.

Un día cualquiera, vengo a  
buscarte

Dile a tu chico, que vas a dejarle  
Coge tus cosas, escribe una  
nota

De despedida.

Cuelga tu vida de niña bien  
Quema tu agenda y tu ropa elegante  
Dile a tu madre que no te espere

Despierta esa noche.

Lo que tengo para ti  
No son promesas ni historias de  
esas  
Con carreras, con princesas  
Que te cuentan por ahí.

Olvídate tus planes, tu mundo  
feliz

La cuenta corriente, tu vida sin ti  
Voy a robarte, un día cualquiera

Nos vamos de viaje.

Prueba a probarme, te vas a reír  
Haré lo que nadie antes hizo  
por ti  
No me preguntas, avisa a tu madre

Y escribe esa nota.

Lo que tengo para ti  
No son promesas ni historias de  
esas

Con carreras, con princesas  
Que te cuentan por ahí.

Lo que tengo para ti  
Es algo que juntos vamos a

escribir  
Yo contigo, tú conmigo  
Adelantando... adelantando

Dile a tu madre que vas a  
secarte

Dile a tu novio que vas a dejarle

Dile a tu jefe hasta el año que  
viene

Dile a tu padre que voy a

robarte.

Dile a tu madre que vas a largarte

Dile a tu novio que te  
equivocaste

A tus amigas que encontraste a

algun

Que extrañamente no quiere comprarte

No quiero comprarte!

**Actividad 4:**

¿La chica tiene un buen motivo para salir de casa?

Imagina la situación: estás enamorado(a) de verdad de este(a) chico(a), pero tu familia se opone. Entonces, él te hace la propuesta de dejar todo e ir a vivir con él. Tú tienes que decidirte entre:

- Ir con él y escribirle una carta a tu madre explicándole los motivos;
- No ir con él y escribirle una carta a él explicándole los motivos.

No te olvides de poner tus argumentos y hablar sobre lo que sientes en relación a esta situación:

### **ANEXO 3**

Transcrições integrais das atividades:

Abuelo canguro GIOVANA e ISABELA

GIOVANA	Entonces, ¿qué te parece?
ISABELA	No sé, es así, yo pienso que no hay problema en los abuelos ficar – DÚVIDA
GIOVANA	¿quedaren?
ISABELA	Quedaren
GIOVANA	Quedaren
ISABELA	É... quedaren con sus hijos... con sus nietos, pero hay limite para eso y los abuelos tienen que ter una vida, é... su vida, no depender de la... de sus hijos que van a precisar
GIOVANA	Haam
ISABELA	Por causa de sus nietos
GIOVANA	Sí, pienso que podríamos decer que ... haaaam... si a esta señora le gusta cuidar de sus nietos y si sabes que cuando no puedes cuando está debilitada, puedas decir a sus hijos que no puede quedar son sus nietos, está bien. Y si... si los hijos tienen la conciencia de que a veces su madre no quiere quedar con sus nietos, puede decir y no sé. ¿sí?
ISABELA	Sí, puede ser.
GIOVANA	Entonces, ¿cómo vamos a empezar el tiexto?
ISABELA	É...
GIOVANA	Podemos decer: nos parece que si a la abuela le gusta realmente quedar con sus nietos no hay problema
ISABELA	Sí... é...
GIOVANA	Pero, tiene que haber un limite
ISABELA	Depiende mucho de la abuela... de... del... é...combinado – DUVIDA -
GIOVANA	Ham
ISABELA	Del... algo así
GIOVANA	Entonces... - ESCRREVENDO – si a la abuela le gusta quedar con sus nietos no hay problema
ISABELA	Sí
GIOVANA	Pero tiene que haber un limite?, pero tiene que...
ISABELA	Haber un limite?... - DÚVIDA – no, no sé si limite o conciliación...
GIOVANA	Pero tiene que haber conversa entre los hijos, los hijos y la abuela
ISABELA	Sí, un acordo, un acuerdo
GIOVANA	Sí... es acuerdo? – PROCURAM NO DICIONÁRIO
ISABELA	É... acorde
GIOVANA	Acorde?
ISABELA	de acordo - DÚVIDA – PROCURAM DE NOVO, JUNTAS... no sé si es esa la palabra
GIOVANA	Acordo... - PROCURANDO- mas é que aquí tá no espanhol, vamo vê aqui do outro lado – CONTINUAM PROCURANDO – acordo... acuerdo!
ISABELA	Acuerdo... es diferente lo sentido
GIOVANA	Ham... - ESCRREVEM – acuerdo entre... los padres y los abuelos

ISABELA	Sí, ham
GIOVANA	Pienso que los niños que dejan sus hijos con sus padres dieben conversar con ellos para saber se... se realmente pueden hacer que... que...
ISABELA	É ... que tienes que ver... é... lo que la vida de sus... padres
GIOVANA	Sí
ISABELA	Y si sus padres pueden
GIOVANA	Ham
ISABELA	Entón
GIOVANA	Entonces – ESCRREVENDO – los padres que dejan, dejan?
ISABELA	Dejan los hijos
GIOVANA	Los hijos – ESCRREVENDO
ISABELA	Con los abuelos
GIOVANA	Precisan... precisan – DÚVIDA, BUSCA NO DICIONÁRIO – Así mismo?
ISABELA	precisan
GIOVANA	Necesitan?
ISABELA	É, é necesitan
GIOVANA	Eso mismo? – PROCURAM NO DICIONÁRIO – é, necesitan
ISABELA	É
GIOVANA	Necesitan – ESCRREVENDO – como... levar en consideración, pero no sé si es así que se habla – DÚVIDA - ... - RISOS -
ISABELA	É... necesitan...
GIOVANA	Levar en consideración la vida de sus padres... - DÚVIDA – como está la vida de sus padres, lo que tienen que hacer
ISABELA	Necesitan... é ... ver?... no sé...
GIOVANA	Llevar em cuenta que sus padres tienen sus
ISABELA	Vidas
GIOVANA	sus propias vidas también
ISABELA	Necesitan
GIOVANA	É... – PENSAM -
ISABELA	La vida de los ... de los abuelos... la vida social de los abuelos – ESCRREVEM
GIOVANA	É...
ISABELA	Que ellos no pueden ficar... siempre presos a sus hijos... a sus nietos...
GIOVANA	Entonces, podríamos hacer otra frase, como: é, la vida social de los abuelos, ellos también tienen muchas veces sus trabajo, su casa para cuidar
ISABELA	Sí
GIOVANA	Y otras actividades que... que
ISABELA	Pueden
GIOVANA	Atrapajar sus hijos...
ISABELA	Que los nietos pueden atrapajar
GIOVANA	Sí – ESCRREVEM – también tienen su ... su....
ISABELA	Su... sus...
GIOVANA	Sus Propias vidas
ISABELA	Trabajo
GIOVANA	Aham... sus propias vidas, como trabajo – ESCRREVENDO – y otras actividades

ISABELA	Sí
GIOVANA	Actividades
ISABELA	É
GIOVANA	Que pueden
ISABELA	Ser ... é... atrapalhadas – DÚVIDA – é atrapalhar... é...
GIOVANA	Não sei se assim, vamo vê – PROCURAM NO DICIONARIO - ... embarazar? ...Embarazar? embarazar no es de
ISABELA	De grávida
GIOVANA	Cuando está grávida
ISABELA	É
GIOVANA	Desordenar...
ISABELA	É, desordenar su vida
GIOVANA	ESCREVENDO – pueden desordenar... Creo que la mayoría de los abuelos estón siempre... estón... les gusta cuidar de sus nietos, pero... pero se debe saber cuando... cuando ... se debe conversar con eles para saber cuando... ammm... ellos pueden quedarse con sus nietos o es necesario llamar una niñera
ISABELA	Sí... es... acho que é... eso ... que los abuelos... é... pueden ... é... pueden cuidar de sus nietos, pero cuando hay un problema o otra actividad, una niñera es... né?
GIOVANA	Aham... a los abuelos les gusta cuidar de sus nietos - ESCRIVENDO
ISABELA	Cuidar de sus nietos, pero... tiene que
GIOVANA	Es preciso haber conversa
ISABELA	Es preciso haber un tiempo para los avuelos también
GIOVANA	Aham – ESCRIVENDO
ISABELA	Los abuelos... é... necesitan de un tiempo solo para eles, ellos
GIOVANA	Es preciso... é... perceber que los abuelos
ISABELA	Perceber?
GIOVANA	É perceber? – PROCURAM NO DICIONÁRIO – darse cuenta
ISABELA	É, darse cuenta
GIOVANA	De que ellos necesitan de un tiempo para ellos mismos, ellos mismos? – ESCRIVENDO – ellos necesitan de...
ISABELA	Tiempo
GIOVANA	Tiempo – ESCRIVENDO
ISABELA	Para sus atividades
GIOVANA	E que también tienen sus debilidades... debilidad?
ISABELA	Sí
GIOVANA	Não como é e... não sei essa palavra - PROCURAM NO DICCIONARIO – tienen que respetar... respectar sus debilidades, sabe?... pero no sé como es... respeitar
ISABELA	Debilidades.... – PROCURANDO NO DICCIONARIO
GIOVANA	Respeitar
ISABELA	Debilidad es ... debilidad... com... debilidade... no, no, debilidad es así
GIOVANA	Así? Pero en plural debilidades... es eso?
ISABELA	Sí
GIOVANA	ESCREVENDO - acho que aqui fica melhor: dejan sus hijos. ESCREVENDO - Pienso que aquí podría ser de ellos, ya que aquí hablamos

ISABELA	Sí... hijos, para no repetir – APAGA E REESCREVE
GIOVANA	Es una actividad... y los niños pueden desordenar su vida
ISABELA	Que los niños
GIOVANA	Sí... vô puxa uma flexinha aqui... que
ISABELA	Los niños, nietos, no niños
GIOVANA	Niños?
ISABELA	Niños, porque se entiende, si não fica mucho nietos
GIOVANA	Pero no sé, essa frase ficou... ficou estranha... ellos también tienen sus propias vidas, como trabajo y otras actividades, que los niños pueden... desordenar apenas.
ISABELA	Sí, desordenar - ESCRIVEM
GIOVANA	Desordenar, así está mejor... es eso
ISABELA	Sí, no hay más...
GIOVANA	Listo.
<b>CORREÇÕES</b>	
GIOVANA	BUSCAM NO DICCIONARIO - Eso aquí es con B. ... qué estas a procurar?
ISABELA	Actividad... é... actividad...
GIOVANA	Não tem acento em algum lugar?
ISABELA	Actividad normal.
PROFE	Todo está en plural
GIOVANA	Tiene la e?
ISABELA	atividad <b>es</b>
GIOVANA	Debilidad también
ISABELA	Apenas colocar la e
GIOVANA	Aquí, necesita... - CORRIGEM - llevar
ISABELA	Es... necesita
GIOVANA	Aquí... propias. ... ¿qué hay com ese necesita?
ISABELA	No sé
GIOVANA	Es alguna cosa con la forma del verbo
ISABELA	Sí
GIOVANA	verbo, pero no sé qué es
ISABELA	Necesitan
GIOVANA	Tal vez no tiene la tilde
ISABELA	La tilde
GIOVANA	Es eso
ISABELA	Necesita o necesitan... es necesitan y solo la tilde
GIOVANA	Sí... es eso
ISABELA	LENDO - propostas
GIOVANA	Propias
ISABELA	Propias
GIOVANA	Cierto?
ISABELA	Cierto
GIOVANA	listo



## AMANDA e GABRIELA – abuelos canguros

AMANDA	Yo no sé, la profe estaba hablando del límite, yo pienso que se está tundo claro que todos están bien y que todos concordan y que está bien así, bueno, pero si lo abuelo dije que no, no estoy bien, estoy me sintiendo mal, bueno que hable, que diga
GABRIELA	Sí, podemos poner isto o también decir que ... aaa... no sé que... que... los hijos deben... no, no los hijos, los padres, né?
AMANDA	Los padres
GABRIELA	Deben...aaa... pueden dejar los hijos con sus abuelos, pero no... aaaa... no sé como... tipo ... tiene un limite sabe
AMANDA	Sí...
GABRIELA	Tipo...
AMANDA	Ah... claro
GABRIELA	No tienen que tentar tipo (INCOMPREENSIVEL) ficar con sus hijos también
AMANDA	Sí... esto también
GABRIELA	Inves de dejar siempre con los abuelos
AMANDA	É ... esto yo concordo... bueno... porque mira... es que ... - LÊ O ENUNCIADO - un comentario para el texto sobre los abuelos canguros poniendo su opinión en contra o a favor. Entonces es sobre el texto, podemos usar recursos de aquí, pero es sobre el texto
GABRIELA	Ah, sí... entón... en el texto decimos que... es bueno, né? Tanto para la abuela cuanto para los hijos, los nietos, entonces
AMANDA	Sí, bueno, ¿quieres escribir?
GABRIELA	No sé
AMANDA	Yo escribí la aula pasada
GABRIELA	Yo puedo vamos a escribir... é... como escribimos entonces?
AMANDA	Ah... é... la ... los abuelos canguros son buenos cuando... cuando.... Todos esteán de acuerdo... de acuerdo – DÚVIDA – acuerdo...acuerdo acuerdo, pera – PROCURA NO DICIONÁRIO
GABRIELA	São ... Son... como? São... son
AMANDA	Los abuelos son
GABRIELA	Son? ... son?
AMANDA	Son... sí... ellos son... pienso que sí – PROCURANDO NO DICIONÁRIO
GABRIELA	Apenas... escribe apenas mesmo? – PROCURA NO DICIONÁRIO
AMANDA	Pienso que sí
GABRIELA	Sí
AMANDA	Sí?... de acuerdo... es acuerdo
GABRIELA	Acuerdo, sí... decimos que...que... no sé que es bueno para... muy bueno para los hijos
AMANDA	Sí... como Dolores dice... é... ella está contente de cuidar de sus, de sus nietos, entonces para el abuelo también es bueno
GABRIELA	Contente?
AMANDA	Contenta... -
GABRIELA	ESCRIBE – cuidar se escribe así?
AMANDA	Cuidar... - PENSA – pienso que... dejame ... - PROCURA NO

	DICIONÁRIO -
GABRIELA	Esto es difícil... cuidar... sí...
AMANDA	Sí?... de sus nietos
GABRIELA	No sé, para los nietos también es bueno?...
AMANDA	sí...Ellos ... son muy bueno cuidados, entonces pienso que sí... y para los nietos también
GABRIELA	Los nietos?
AMANDA	Los nietos
GABRIELA	ESCREVENDO – también porque ellos son cuidados... cuidados?
AMANDA	Sí
GABRIELA	ESCREVENDO - Muy bien cuidados?
AMANDA	Pienso que el límite sería... é... é... no, el problema es cuando los padres no pasan nada de tiempo con sus hijos, eso es problema, pero
GABRIELA	Entón decimos una sola opinión...
AMANDA	Sí
GABRIELA	É... el problema?
AMANDA	El problema es cuando los padres no tienen tiempo con sus hijos
GABRIELA	Y dejan... dexan... - DÚVIDA
AMANDA	Dejan
GABRIELA	Dejan... y dejan ellos apenas con los abuelos
AMANDA	Sí
GABRIELA	Dejan con? – ESCREVENDO
AMANDA	Aham
GABRIELA	APAGA- vô usá a boracha...
AMANDA	Aham...
GABRIELA	No, es goma, no?
AMANDA	Goma ... Borracha es otra cosa...
GABRIELA	Solo esto?
AMANDA	LÊ O TEXTO EM VOZ BAIXA
GABRIELA	aquí es I o?
AMANDA	Y (i griega) – CONTINUA LENDO – yo pienso que poderíamos pensar en algo que... subs... é...sus...é... substitua... sustitua lo bueno, porque hay bueno aquí, bueno aquí
GABRIELA	Muchos buenos
AMANDA	Mucho bueno, sí... muy bueno ... bueno... bueno... bueno – LENDO – PENSAM UM POUCO – OLHAM O DICIONÁRIO – favorable
GABRIELA	Bueno, benigno, dedicado, propio favorable
AMANDA	Pienso que favorable... vamos por... aquí podemos por favorables apenas cuando todos están de acuerdo.... – ESCREVEM - tiene tilde? No sé si tiene tilde... será que tiene tilde?
GABRIELA	Yo pienso que no, porque en favorable no – ESCREVEM – está bien?
AMANDA	Sí, pronto profe
GABRIELA	Pronto
PROFE	¿Listo? Muy rápido... LÊ – Bien, hay algunos problemas, pequeños, pero, principalmente ese aquí... dejan ellos... hay un problema cuando hablamos de ese modo
AMANDA	Sí...los dejan
PROFE	Eso

AMANDA	Yo vi cuando estaba....
PROFE	LENDO – cuando... con tilde?
GABRIELA	Sí
AMANDA	Yo nunca sé cuando tiene tilde o no
PROFE	¿cuándo hay tilde?
AMANDA	Yo no sé
GABRIELA	No me acuerdo – RISOS
PROFE	En la pregunta
AMANDA	Pregunta?
PROFE	Siempre en la pregunta
AMANDA	Ah...
PROFE	Ahí, puede ser un problema pequeño... alguna cosa que falta
AMANDA	Dice: ellos... pueden tener tiempo
PROFE	Sí
AMANDA	¿Sí?... profe... ¿es tilde o tirde?
PROFE	La tilde... tilde
AMANDA	Siempre que tú hablas yo escucho tirde
PROFE	Tir? Con R?
AMANDA	Sí, con R
PROFE	No, pero es tilde, con L, tilde
AMANDA	Bueno
PROFE	CONTINUA LENDO – con M?
GABRIELA	No ... - RISOS - ai meu Deus
PROFE	Dios mío – RISOS
GABRIELA	Dios mío
AMANDA	
PROFE	Eso, ¿listo? Es solo eso, poca cosa... bien...

## GIOVANA e ISABELA – ¿Cuándo es la hora de irse de casa?

GIOVANA	Entonces, ¿qué vamos a hacer de nuestras vidas?
ISABELA	No sé... no sé... más fácil es explicar a la madre, la situación es mas fácil ficar con la madre
GIOVANA	Sí... pienso que deberíamos decir la segunda para ejercitar más
ISABELA	Aham, si, tá
GIOVANA	Está bien?
ISABELA	Está bien
GIOVANA	Ok, ¿qué vamos a decir? Primero, que decidimos ficar en casa. Entonces...
ISABELA	Sí, é... mismo te queriendo mucho, yo no puedo largar tudo... ¿te queriendo mucho?
GIOVANA	Que te quiera... mismo que te quiera mucho
ISABELA	¿te quiera? Quiero – DÚVIDA – no puedo dejar mi vida
GIOVANA	Con tilde? – ESCRIVENDO
ISABELA	Sí... é... pues todo que construí até ahora estás... están con ellos, con las personas que vivo?
GIOVANA	Sí, porque – PENSAM – porque fueron mis papás que me crearan y que ... aham...me todo que lo necesito
ISABELA	Sí
GIOVANA	Entonces, no puedo simplemente decir que no los quiero más y salir de casa
ISABELA	Sí
GIOVANA	¿puede ser así? ... entonces...
ISABELA	Perque mis papás...
GIOVANA	Fue, fueron mis papás? que me criaron?
ISABELA	Sí, fueron – ESCRIVENDO – que me crearon... simplemente los dejar – PROCURAM NO DICCIONARIO
GIOVANA	¿Dejarlos?
ISABELA	Dejarlos... mismo te queriendo mucho
GIOVANA	Pero... vamos decir... después de no... simplemente dejarlos... qué quería decir más?
ISABELA	Simplemente dejarlos... é... pos, nós no podemos vivir del amor
GIOVANA	Voy a poner en otra frase... nosotros no podemos
ISABELA	É, nosotros...
GIOVANA	No ¿podemos? Solo – ESCRIVENDO – del amor?... no sé cómo se dice del o de el... de el...
ISABELA	De el...de... del
GIOVANA	Del amor...
ISABELA	Del amor porque
GIOVANA	Somos muy jóvenes
ISABELA	Somos muy jóvenes, ... Y no temos onde morar
GIOVANA	Sí – RISOS -
ISABELA	Donde
GIOVANA	Donde vivir
ISABELA	Donde vivir
GIOVANA	Pienso que se... se quedamos en nuestra casa, cada uno en su casa e si

	nos amamos de verdad... ahma
ISABELA	Nada puede impedir
GIOVANA	Sí, aham... que un día quedamos juntos, pero ahora necesitamos construir alguna cosa para que en el futuro possamos quedar juntos
ISABELA	Sí – RISOS-
GIOVANA	Entonces, cómo... vamos... - ESCRIVEM – pienso que es mejor
ISABELA	É... cada uno en su casa
GIOVANA	Sí... cada uno quedar
ISABELA	Quedar
GIOVANA	En su casa – ESCRIVENDO- debemos construir... ¿construir é construir? – PROCURAM NO DICIONÁRIO -
ISABELA	Construir
GIOVANA	¿Construir?
ISABELA	Aham...
GIOVANA	Debemos construir alguna cosa – ESCRIVENDO – y decir... si realmente nos amamos, más tarde podemos quedar juntos
ISABELA	Sí... podemos – PROCURAM NO DICIONÁRIO -
GIOVANA	Porque tenemos que escribir que si... se salimos de casa ahora... aham... podremos, podemos ter, tener buenos días y los próximos meses serán buenos, pero y después? ¿qué vas a acontecer?
ISABELA	É... los conflictos ganarán del amor...
GIOVANA	Sí
ISABELA	las dificultd... se... -PENSA- se decidimos eso muy rápido ahora, las dificultades van a ser
GIOVANA	muy grandes
ISABELA	muy grandes– ESCRIVEM – eso ahora... salir de casa
GIOVANA	Podríamos decir que, antes de salir, eso es una decisión muy importante de nuestras vidas
ISABELA	Sí – ESCRIVEM -
GIOVANA	¿Muy o mucho?
ISABELA	PENSAM – muy
GIOVANA	Muy, ¿né?
ISABELA	É
GIOVANA	Es muy importante – ESCRIVENDO
ISABELA	Para nuestra vida
GIOVANA	Nuestra vida – ESCRIVENDO – se decidimos...
ISABELA	Ahora
GIOVANA	ESCRIVENDO - Más tarde
ISABELA	O con el tiempo
GIOVANA	Decidimos (INCOMPREENSÍVEL)
ISABELA	PROCURAM NO DICIONÁRIO – seremos... é... como que é... deixa eu ver... quando uma pessoa... é...vítima, ¿não? Seremos...
GIOVANA	Tal vez, pero no sé si...
ISABELA	... separados por...por los conflictos?
GIOVANA	Será que es conflictos? – PROCURAM NO DICIONÁRIO -
ISABELA	Não tem conflitos... por los problemas
GIOVANA	Conflicto... está cierto, los conflictos... ESCRIVENDO – los conflictos
ISABELA	Del día, de lo... de la vida

GIOVANA	Porque no tenemos una base
ISABELA	Estrutura... uma base
GIOVANA	Nuestro... relacionamiento...
ISABELA	... relacionamiento... - PROCURAM NO DICCIONARIO
GIOVANA	Nuestro relacionamiento o nuestra relación
ISABELA	Sí
GIOVANA	Mejor... ¿así?
ISABELA	É mejor
GIOVANA	ESCREVENDO – nuestro... nuestro relacionamiento
ISABELA	Si me amas de verdad, tú verás la carta...
GIOVANA	Y entenderá mis motivos
ISABELA	É, entenderá mis motivos... esperar un poco... esperar? O no
GIOVANA	Entenderá mis motivos – ESCRIVENDO -
ISABELA	Y esperará... é...
GIOVANA	Y esperará el tiempo cierto...
ISABELA	El tiempo cierto para nosotros
GIOVANA	Nosotros, con dos s?... nosotros... ESCRIVENDO - ¿es eso? ¿qué más?
ISABELA	Sí... solo eso
GIOVANA	Solo... para nosotros
ISABELA	Para nosotros... é... te quiero mucho
GIOVANA	Pronto profe
PROFE	¿listo?
ISABELA	
GIOVANA	listo
PROFE	Entonces, vamos a ver... LENDO - mismo, hay un problema aquí... yo no sé si uds consiguen identificar el problema... - ELAS PENSAM – mismo te queriendo
ISABELA	
GIOVANA	No...
PROFE	¿no?
ISABELA	
GIOVANA	Mismo que te quiera...te quiero... te quieras...
PROFE	Podría ser también, pero el problema aquí es ese pronombre que está delante, no... no sé si llegué a comentar con uds que cuando el verbo está así, en gerundio, el pronombre tiene que ir después ... ¿sí? Entonces, mismo queriéndote – CONTINUA LENDO- ¿cómo se hace el plural de eso?
GIOVANA	Jóvenes.
PROFE	Sí... – CONTINUA LENDO- ¿pienso que le cada uno?
ISABELA	
GIOVANA	Se cada uno
PROFE	Ah! Ese se es diferente también... - CONTINUA LENDO - ... si me ama de verdad... aquí hay un “tú”, ¿no? Escondido, si tú me amas de verdad,
ISABELA	
GIOVANA	Entenderás mis motivos
PROFE	Y esperarás el tiempo cierto para nosotros... está bien, ahora busquen las palabras y corrijanlas...
ISABELA	PROCURAM NO DICONÁRIO... é... se es si

GIOVANA	¿sí?
ISABELA	Si
GIOVANA	CONTINUAM NO DICIONÁRIO – pienso que aquí es simplemente porque simples é simple, pienso que es eso... simplesmente é simplesmente
ISABELA	Era só isso
GIOVANA	Intera...intera... aquí ... entera... listo.
PROFE	Bien... - LEITURA DO TEXTO – si con tilde es “sim”, ahora si sin tilde es “si vamos...”

AMANDA e GABRIELA – ¿Cuándo es la hora de irse de casa?

GABRIELA	¿por causa de la familia?
AMANDA	Sí, por familia,... voy a poner ESCRIVENDO... vamos a empezar... ¿cómo se empieza un carta así?
GABRIELA	¿qué escribimos?... comencemos con una frase bonita... entonces decimos primero que lo amamos mucho – RISOS
AMANDA	¿quiere que yo escriba?
GABRIELA	Puede ser
AMANDA	ESCRIVENDO – quiero decirte que te amo... ¿sí?... que... por ejemplo si fosse – HESITA – si... ¿fuese? Fuese para... ai yo no sé, no estoy enamorada, profe, no tengo como hacer que estoy enamorada
PROFE	Entonces, justifiquen solo, ¿por qué no pueden aceptar? ¿cuáles son los motivos?
AMANDA	Por la familia y porque no es un futuro garantido... vamos a escribir... ESCRIVENDO... é...
GABRIELA	Pedido
AMANDA	¿pedido? Sí... ESCRIVENDO... tu pedido... é... por causa de mi familia
GABRIELA	No sé... ¿escribimos direto?
AMANDA	Como... por causa de mi familia, porque... yo sé que tú es muy importante para mí, pero ellos son más...
GABRIELA	Mucho más
AMANDA	Sí
GABRIELA	Puede ser
AMANDA	¿sí? ESCRIVENDO- como... mi mamá necesita de mí o algo así, no puedo simplemente salir... ESCRIVENDO- ¿me necesita?
GABRIELA	Creo que sí
AMANDA	ESCRIVENDO – yo la ayudo con tudo, yo la... ¿cómo es ayudar?
GABRIELA	Sí, es ayudar
AMANDA	¿Con la i griega?... ¿sí? PROCURAM NO DICIONÁRIO-
GABRIELA	Sí
AMANDA	Tá - ESCRIVENDO
GABRIELA	Sí, ayudar
AMANDA	¿sí? – ESCRIVENDO... y por causa... tú no me das ninguna garantía de...
GABRIELA	Ninguna certeza de futuro o...
AMANDA	ESCRIVENDO – futuro
GABRIELA	¿cómo decir futuro...? ¿sabe?
AMANDA	¿próspero? Próspero con...
GABRIELA	Sí, más o menos, como escribir no solamente (INCOMPREENSÍVEL)
AMANDA	De un buen Futuro de...
GABRIELA	Un buen futuro... futuro – ESCRIVENDO
AMANDA	¿y tú? Está cierto por causa... yo no sé como decir
GABRIELA	Por causa de los... sí, puede ser PROCURAM NO DICIONÁRIO- é por causa de
AMANDA	Bueno, LEE- chico, quiero decirte que te amo mucho, pero no puedo aceptar tu pedido por causa de mi familia, yo te quiero pero ellos son



	muy importantes para mí, además mi madre me necesita, yo la ayudo con todas las cosas, no puedo dejarle, nien tú no me das una garantía de un buen futuro
GABRIELA	Sí, ¿está bueno, né?
AMANDA	Espero no me ... PENSA... ¿cómo es? PROCURA NO DICIONÁRIO – deixa eu vê... ham ... arrepentir ¿me arrepentir?
GABRIELA	Arrependerme
AMANDA	Are... arrepentir
GABRIELA	Ah, sí, creo que yo no voy me arrepender... tir DÚVIDA - HESITA
AMANDA	ESCREVE – espero no arrepentirme, ¿sí?
GABRIELA	Sí... pronto
PROFE	¿listo?
AMANDA	listo